DOCUMENT RESUME

ED 376 271 CE 067 360

AUTHOR	Duff-McCracken, Donald; Fretz, Barbara
TITLE	Learner Involvement in Community-Based Literacy Programs. A Discussion Paper = L'Implication de l'Apprenant dans les programmes d'alphabetision communautaire.
INSTITUTION	Core Literacy, Kitchener (Ontario).
SPONS AGENCY	National Literacy Secretariat, Ottawa (Ontario).; Ontario Dept. of Education, Toronto.
PUB DATE	Mar 92
NOTE	156p.
PUB TYPE	Guides - Non-Classroom Use (055) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English; French
EDRS PRICE	MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Basic Education; Adult Literacy; *Attitude Change; *Community Programs; Developed Nations; Foreign Countries; French; *Literacy Education; *Participative Decision Making; *Student Participation
IDENTIFIERS	Ontario

ABSTRACT

This manual is designed as a resource for involving learners in literacy programs. Although the report is written at a high reading level, highlights for each section that are written in clear language are found at the beginning of the manual. Section 1 introduces the topic of learner involvement; it also describes the benefits of learner involvement as listed by staff, learners, and board members and discusses the kinds of activities in which learners are involved. The rest of the section contains strategies for getting learners involved. They are divided into two categories. Setting the foundation includes these topics: learner empowerment, challenging confidentiality, building on learners' experiences, using the community to one's favor, supporting learners, and treating learners as equals. Building the house covers these areas: learners networking with each other, advocacy/outreach, working on real tasks that affect everyone, improving communication channels, providing ongoing program support, and adopting learner-friendly structures. Section 2 highlights specific barriers and techniques for overcoming them. These types of barriers are addressed: empowerment, program support for learners, community support for learners, confidentiality, communication, learner networks (learners groups and learners conferences), and changing the way that decisions are made. Eleven references are listed. Two appendixes include the methodology and guidelines for how to chair a meeting. A French language version is provided. (YLB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 376 271

Learner Involvement in Community-based Literacy Programs — *a discussion paper*

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

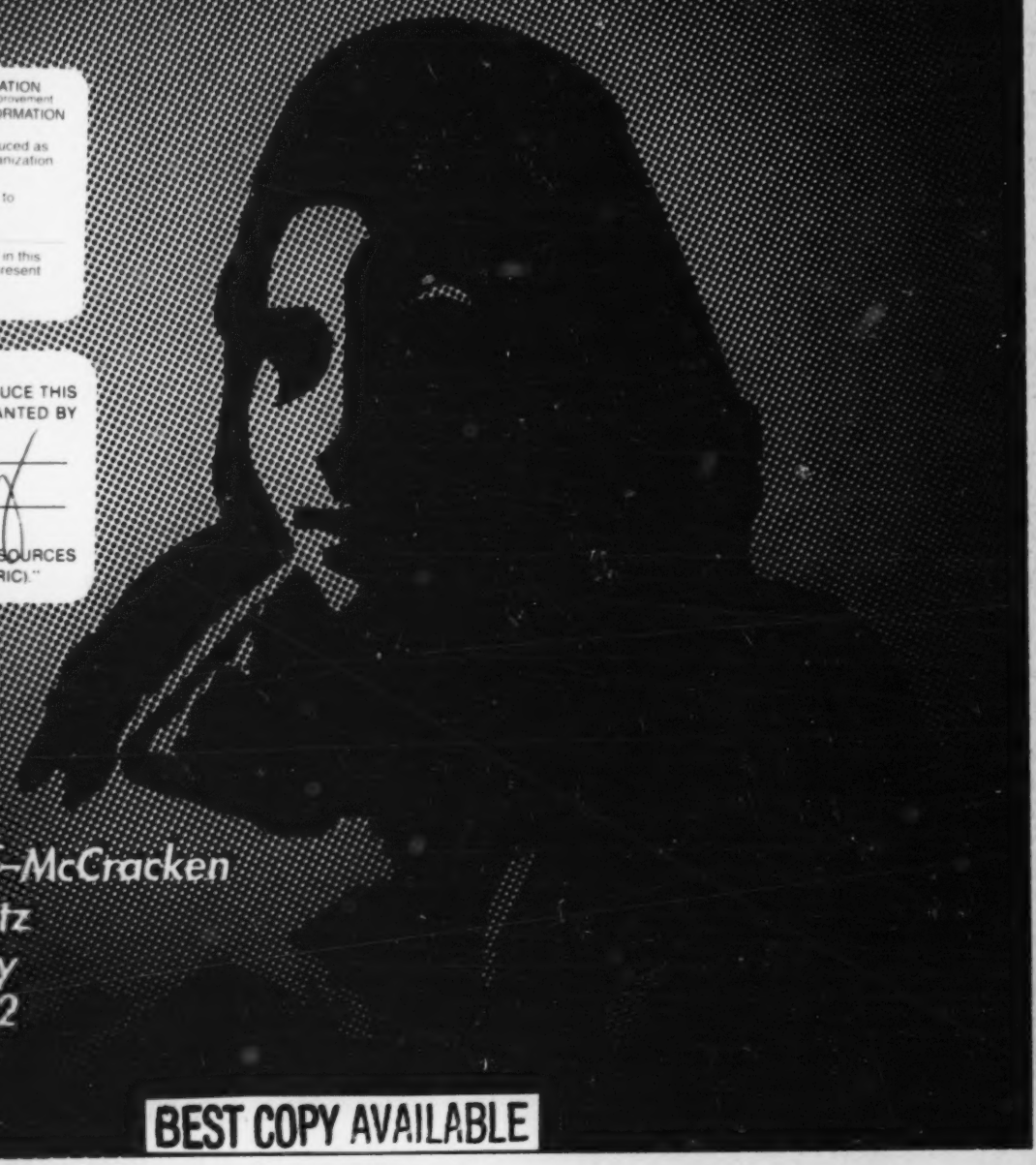
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

M McCon

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."



CE067360

Donald Duff-McCracken
Barbara Fretz
Core Literacy
March, 1992

BEST COPY AVAILABLE

Preface: How to Use this Manual

This manual has been designed as a resource which you can refer to on an intermittent basis. We acknowledge that this report is written at a high reading level. The complexity of this issue made it difficult for us to write the entire document in clear language. We want all learners, especially those whom we met and interviewed, to have access to this information. Therefore, highlights for each section have been written in clear language. They are found at the beginning of the manual.

You are welcome to copy the highlights and pass them around to everyone in your program.

Acknowledgments

We wish to thank:

Our funders the National Literacy Secretariat, Secretary of State and the Ministry of Education, Province of Ontario for making this project possible.

Our Advisory Committee members: Margaret Jeanveau, Larry Leis, Fred Matthews, Marianne Paul, Doug Rankin, and Tracy Styve for encouragement, direction, and good advice during the past twelve months.

Maurice Taylor for providing direction during the data analysis stage of the project.

OLC Learners Committee and Trudy Watts for their support of this project.

And, a very special thanks to Margaret Jeanveau who traveled with us to francophone communities in the North to help us communicate in French.

Table of Contents

Preface: How to Use this Manual i
Acknowledgments ii
Table of Contents iii
Highlights iv
History 1
Objectives 1
Introduction 2
What Does 'Learner Involvement' Mean? 4
Staff & Board's definition of learner involvement 5
Learners' definition of learner involvement 5
Our definition 6
Why Get Learners Involved? 7
What are the benefits of learner involvement? 7
What Kinds of Activities are Learners Involved in? 11
Some examples of decision-making activities 12
How to Get Learners Involved 14
Setting the foundation 14
Building the house 18
Empowerment 22
Program Support for Learners 31
Community Support for Learners 36
Confidentiality 39
Communication 42
Learner Networks 45
Learners Groups 45
Learners conferences 48
Adopting Learner-Friendly Structures 50
References 57
Other Learner Involvement References 58
Appendix A) Methodology
Appendix B) Guidelines for "How to Chair a Meeting"

Getting Learners Involved in Literacy Programs

Highlights from Section 1

Introduction

There are many different opinions about getting learners involved in running their literacy programs.

Most learners have no experience in running programs.

Getting learners involved takes time.

Some staff feel pressure to get learners involved. Some learners are not ready or do not want to get involved.

Most staff think they know when a learner is ready to get more involved.

Staff and Boards feel differently:

- Staff think that it is difficult to get learners involved.
- Some Board members never meet learners. They don't really know what it means to get learners involved.

What does 'Learner Involvement' mean?

There are many different ideas about what it means. Some people think it means learning with their tutor or teacher. Others think it means getting involved in program activities.

What Staff & Boards think

Some staff think it means "empowering learners". This means helping learners make their own decisions. These staff want to have learners involved in **all** areas of the program.

Some staff worry that a few people control the "learners movement". They worry that learners might be pushed into activities they are not ready for. These staff say they want to help learners meet their own learning goals.

What Learners think

Some learners think learner involvement means making decisions about how they learn.

Other learners said it also means things like sitting on a Board or committee, and doing the same jobs staff do.

Some learners feel that getting involved will give them more confidence.

Our Definition of Learner Involvement

Learner involvement means learners having more say in their literacy programs.

Why get learners involved?

Staff and learners feel that getting learners involved helps literacy programs:

- get learners to share and learn from each other
- build community awareness
- become more sensitive to literacy needs
- help learners build new skills
- improve learner self-confidence
- give learners a voice so that their needs are met

In what ways are learners involved?

Learners are involved in their literacy programs in many ways. Some decisions are harder to make than others.

Big Decisions: A small number of learners are on Boards of Directors and committees. These groups make decisions that affect the whole program. Some learners are also running their own Learners Committee.

Medium: In most programs staff train tutors, interview new learners, and plan meetings, but very few learners help do this.

Small: Most learners are involved in activities like writing stories for the newsletter, selling raffle tickets, answering the phone, and sharing their personal stories with the public.

How to get learners involved

This section is about ways to get learners involved in running literacy programs. It has into two parts. Part 1 talks about ways to change people's attitudes. Part 2 talks about activities to get learners more involved.

Part 1: Change Attitudes

Learner empowerment

"We need guts and confidence to be on a Board — be sure about yourself that you can do it" — Learner from Southern Ontario

A learner who gets involved needs to have self-confidence.

Programs that support learners help to build self-confidence.

Confidentiality

"Confidentiality, is it such a big deal? It is more of a big deal for staff than for learners." — Staff from Southern Ontario

Too much confidentiality can stop learners from getting involved.

If learners do not know each other, it is more difficult to get them involved in Learner Groups and other activities.

Staff think confidentiality is more important than learners do.

Learners' experiences

Many learners are involved in other groups in their community. Learners have lots of experiences that programs can use.

Every literacy program has a group of learners who want to get more involved.

Some learners are now more active in other groups since they joined a literacy program.

The community

Sometimes things happen in the community that get learners more involved in their literacy program. For example:

> Many workers got laid-off from a mine in the North and started studying together at a literacy program. It was easy for them to start a Learners Association because they had the same needs and interests.
>
> A group of women learners got together to talk about their experiences. After a women's group was formed, these women got more involved in other areas of the literacy program.

Supporting learners

Learners need support from their families, the literacy program, and the community.

Learners feel more confident about getting involved when they have support.

Treating learners as equals

> *"We don't push them to be like us.... We're not trying to change them" — Staff from Northern Ontario*

Many learners feel they are not treated as equals in their literacy programs. They feel that their opinions are not respected.

Staff should respect learners' right to make decisions about what they do in the program.

Part 2: Change Structures

Learners networking with each other

> *"In some programs, you can't talk to other students... you can [only] talk to your tutor ... they say you are interfering." — Learner from Southern Ontario*

When learners meet each other and share information, there is a good chance they will get more involved in their literacy program.

Ways for learners to network include going to conferences, studying with other learners, and joining a Learners Group.

Too much confidentiality stops learners from meeting each other.

Talking about literacy

Getting learners to share their experiences helps learners and the program:

- Learners gain self-respect and skills, such as public speaking.
- Telling their personal stories helps the community to understand better.

Working on projects together

When learners and other people in the program work on projects together, everyone feels equal. For example, some programs got learners involved in deciding where to move the office and how to set up the new program.

When learners are given the chance to share ideas, more learners get involved.

Improving communication channels

"[Learners] are [getting involved] without [enough] background information" — Staff from Southern Ontario

Learners need to know what is expected from them.

Most learners think they do not have enough reading and writing skills to get involved on committees and the Board. Staff and Board members need to tell learners that high reading and writing levels are not necessary.

Learners need a way to communicate with others (especially other learners). This can be done through a newsletter, a radio program, or informal discussion groups.

If a program uses only newsletters, some learners might not be able to read them. Pick a way to communicate that everyone can use.

Keep on supporting learners

After learners get involved, staff need to keep on supporting learners. This includes offering learners training. Training can include how to organize a group, how to set up a Learners Group, how to make goals, and how to communicate better.

Support also includes telling interested learners how they can be involved.

Staff need to take more time to support learners.

Changing the way that decisions are made

"We are never going to get a lot of people on the Board until meetings change to a better form" — Staff from Southern Ontario

Some literacy programs are organized in a very formal way. This makes it hard for learners to get involved.

Boards and committees can be very scary to learners. Often, Board members do not speak and write in a clear way.

Boards and committees need to become more informal by using clearly written materials and not using hard words.

Highlights from Section 2

Empowerment

Barriers	Overcoming the Barriers
learners think they don't have enough skills	learners become more confident in their abilities
others don't want to give up control to learners	share the power and control
learners are afraid of staff	• build learner self-confidence • staff is sensitive to learners

Program Support for Learners

Barriers	Overcoming the Barriers
staff, tutors, and Board don't encourage learners	encourage learners and praise their successes
not enough training and staff support	give more training and staff support
little or no contact with other learners	learner-to-learner support
little or no contact with the program	• have a comfortable meeting place • offer small group learning • have a drop-in centre

Community Support for Learners

Barriers	Overcoming the Barriers
community is not sensitive to literacy issues	raise public awareness
literacy is a taboo	build a community support network

Confidentiality

Barriers	Overcoming the Barriers
confidentiality discourages learners from getting involved	• get rid of strict confidentiality • focus on respecting learners

Communication

Barriers	Overcoming the Barriers
learners don't have enough information about the program	get staff, tutors, and Board to inform learners
information from the Board and committees does not get to learners	have information spread by word of mouth
using difficult language	use clear language

Learner — Networks

Barriers	Overcoming the Barriers
Learner Groups lose their energy	• give more independence to Learners Groups • increase support for Learners Groups
little funding for learners conferences	speak out for learners conferences to funders

Changing the way that decisions are made

Barriers	Overcoming the Barriers
only educated professionals are on many Boards	have people with different backgrounds on the Board
the learners' voice not being heard at Board meetings	be sensitive to everyone's ideas and needs in the meeting
learners do not know what is expected of them on the Board	let learners know what kind of decisions they will make
Board and committees don't want learners to make decisions about the program	support learner involvement and invite learners to join the Board

Section 1

History

Core Literacy believes that learner input into all aspects of organizational and program development will positively affect our ability to provide relevant and effective literacy services. Due to this philosophy, Core Literacy has involved learners in the direct management of our services since its inception. However, this process is not without snags. As more learners express an interest in becoming involved, we require resources to make learner involvement more effective.

We realized the need to identify and share information on learner involvement barriers, as well as on successful methods to overcome these barriers. We sensed that there are important steps being taken in the direction of learner involvement in program management in community-based programs in Ontario. So, in 1990 Core Literacy applied for funding to conduct a province-wide research study on this issue.

Objectives

Primarily, we wished to determine the extent of learner involvement in program management throughout the province of Ontario. Secondarily, we wished to outline the barriers which inhibit learner involvement and strategies for overcoming these barriers. The research focused on drawing together the experiences of programs struggling to improve learner involvement, and documenting their experiences in a manner that would be accessible and useful to literacy Boards and staff. We were particularly interested in hearing from learners participating in program management activities to find out what facilitates their participation.

Introduction

"Because [participatory literacy education] requires changing established power relationships, it is often viewed as threatening. It requires a difficult process of organizational renewal and change for programs established in the traditional mode."

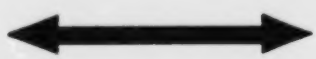
(Fingeret & Jurmo, 1989, p.1)

"...most of the present [literacy] programs are constrained by their underlying philosophy, which does not give learners a voice in the conduct of the program."— Fingeret & Jurmo, 1989, p.1

There is a range of opinions on learner involvement. Although the majority of programs are in favour of getting learners more involved in program management and are actively pursuing it, others are disillusioned by their unsuccessful attempts. Several programs have tried many strategies for getting their learners involved, but to no avail. They feel that they have done their best and now it is up to the learners. In these cases, staff are frustrated with what appears to be an act in futility. Some even blame the learners for their lack of involvement; they have been asked to participate, but are unwilling. Other staff feel that learners are not yet ready for a greater level of involvement. Meanwhile, the fervour of some programs to get their learners to participate is heartening.

Range of Staff Attitudes on Learner Involvement

"It's not going to work. We've tried but learners aren't ready."



"We are committed to this idea."

Getting learners involved in program decision-making is an evolutionary process. Many groups are just beginning to see the importance of this issue. Others are just starting to figure out strategies. However, a wave of interest at the provincial level has

put learner involvement on the literacy agenda in Ontario. A sense of urgency to have learners involved in running their programs is causing some staff and Board members to propel learners into program management activities.

"If we forced learners [to be on the Board], it would go against all we believe in.... I don't want learner involvement rammed down my throat so I don't want to ram it down the learners' throats." — Staff from Central Ontario

This has caused concern by staff that the process is happening too fast for them and their learners. They fear that moving learners too quickly into roles and activities for which they are not prepared will undermine the developmental process and create learner tokenism. Several coordinators felt that learner involvement is being forced on them and their learners. They felt that coercing people to participate is discriminatory because one group is targeted for a particular reason.

"We don't walk up to anyone on the street and ask them to be on the Board [so why would we ask any learner]." — Staff from Southern Ontario

Aside from these concerns, most staff seem to sense when a learner is prepared and willing to take on program management activities. For example, in one Central Ontario program, the coordinator waited four years before she approached a learner to join the Board. This learner told us that if the coordinator had asked him sooner, he would have declined because he was lacking confidence. *"People shouldn't be rushed...you don't want to be scared away. I know 4 years ago when I started that I would have been scared away if I'd been asked to be on the Board."*

Finally, staff and Boards feel differently about getting learners involved. Staff is more concerned about the difficulties of getting learners involved in decision-making. Because many Board members have limited contact with learners, they might not have a realistic picture of the barriers which inhibit learner involvement (indeed, in some programs where learners' identities are kept confidential, Boards never meet learners). A coordinator from Northern Ontario was concerned that her Board would soon begin pressuring her for unattainable levels of learner involvement. *"[The Board] might see me as failing if the events [for learners] bomb."*

What Does 'Learner Involvement' Mean?

"Active learner participation[1] in adult literacy programs enables learners to take higher degrees of control, responsibility, and reward vis-à-vis program activities.... The students' knowledge, skills, and experience are valued and respected and provide the foundation upon which further learning is built."

(Jurmo, 1989, 1 & 17)

Levels of Learner Participation in Adult Literacy Programs

Learners have greater degrees of control, responsibility, and reward vis-à-vis program activities.

↑

Learners are consulted for some input into the instructional and/or management process.

↑

Learners co-operate with the rules, activities, and procedures developed by program staff.

↑

Learners are present (physically or on paper) in the program.

(Jurmo, 1989, 18)

Getting learners involved in managing a literacy program means different things to different people. Such factors as political orientation, past experience working with other groups and organizations, level of self-esteem and personal development, social needs, and skill level account for a wide variety of interpretations.

During his research on participatory literacy education, Jurmo (1989) discovered that *"there is no one simple definition of learner participation."* It varies from *"simple attendance to active control of one or more program activities"* (17-18). He organized types of learner involvement into several levels based on three criteria: control, reward, and responsibility.

Literacy programs who advocate participatory literacy education aim at the highest levels of participation. These programs give learners *"ongoing opportunities to plan and implement a wide range of instructional and management activities within the program"* (Jurmo, 1989, 18).

---

[1]Although Jurmo uses the term 'learner participation' and we use 'learner involvement,' these terms are synonymous.

Staff & Board's definition of learner involvement

Staff members also have differing points of view on getting learners involved in program management. For staff who view learner involvement from Jurmo's highest levels of participation, it is a social change issue — a process of empowering learners to take control of their own learning and their own lives. When asked to define learner involvement, these program staff used statements such as: *"Having learners involved in all aspects of running the program"* or *"[learners being] very active in all of the decision-making"* or *"learners involved in all facets of the program".*

Not all staff and Board members viewed learner involvement as a social change issue. In fact, a concern was expressed by program staff across the province that the concept of learner involvement has become a political cause which is being pushed too quickly. One coordinator felt that it is paternalistic for programs to inflict white, middle class values and structures on learners and, by doing so, exploit learners for one's own political correctness. *"I'm very careful about dependency and getting them on Boards too fast. Otherwise, they'll become martyrs [for the political cause of learner involvement]."* Instead of focusing on fitting learners into existing structures, such as Boards and committees, these staff focus on helping learners meet their personal and work-related goals.

Learners' definition of learner involvement

Since most of the learners we met had no experience in managing programs, there was some confusion as to what constitutes learner involvement in program management. When asked to describe how they are involved in "running their literacy programs", many learners considered making decisions about their instructional or learning program as a management activity. For example, the most commonly stated example of learner involvement in program management was: *"We help plan what we are going to do in the group."* This interpretation was more obvious in programs where learners were not involved in programming or

Board related activities. Conversely, learners who have been involved in running their literacy programs described learner involvement in terms of program management activities: sitting on a Board, reviewing finances, recruiting new staff, etc.

Most interesting to this research was the different focus on learner involvement expressed by learners, and by staff and Board members. Generally, learners defined learner involvement as a method of enhancing their personal development and/or performing specific program oriented tasks. Learners cited helping others to learn as the main focus for learner involvement. Personal development emerged as they helped others.

Although they did not use the same terminology as staff, learners also defined learner involvement as taking control. Many learners talked about reclaiming their lives by not hiding their literacy needs 'in the closet'. Getting involved meant advocating on their own behalf. Some learners, particularly from programs which espoused the concept of empowerment, saw themselves on a journey towards taking ownership over their literacy programs. These learners tended to be very involved in high level decision-making on Boards, committees, and other programming activities.

Our definition

The purpose of this research was to investigate how learners are involved or can be involved in managing their literacy programs. In other words, it focuses on the highest levels of participation. Therefore, in this paper 'learner involvement' means learners having greater control and responsibility over decisions which affect the program.

Why Get Learners Involved?

"Active participation can improve program efficiency, enhance learners' personal development, and enable them to transform the larger social contexts in which they live."
(Jurmo, 1989, 17)

In the last decade several reports on effective literacy programs have argued that active learner participation in program management increases the efficiency of program operations, enhances the self-esteem of the learners, and empowers learners to makes changes in their lives (see Balmuth, 1987; Lerche, 1985; Mayer, 1984).

What are the benefits of learner involvement?

Learner involvement benefits both the individual learners and the program. Staff, learners, and Board members **with whom we spoke** had little difficulty listing the virtues of learner involvement. Moreover, there was widespread agreement on what those benefits are.

Staff, learners, & Board agreed on these benefits:

- facilitates sharing and learning from each other
- builds learner self-confidence
- helps learners acquire new skills
- gives learners an equal voice so that their needs are met
- builds community awareness and sensitivity to literacy needs
- helps learners take charge of own lives / have a sense of control

Learners emphasized these benefits:

- Sharing and learning from each other

"I always said that someday I would help someone else learn...and now I am." — Learner from Central Ontario

Many learners are getting more involved in their programs because they want to help others learn. They want to give back what they have learned. This includes helping others in the program, and also helping people in the community who do not want to join a literacy program. Helping also includes reciprocal learning with staff, tutors, and Board members. Staff agreed that allowing learners to 'give back' to the program breeds a sense of equity and respect. Staff from one program suggested that having learners help each other would reduce the workload of staff and volunteers.

- Building community awareness and sensitivity to literacy needs

"...if literacy programs had more people coming out and if they got literacy groups together and on a [TV] program to tell people about the problem." — Learner from Central Ontario

Learners saw the importance of integrating literacy into the community and bringing the community into literacy. Without community awareness of literacy needs, there will be little support for learners. As more people become involved in literacy programs and begin to tell their stories, community support will grow. Learner self-advocacy is considered by many learners to be vital to their learning.

- Helping learners acquire new skills

"I want to be in the committee ...and learn how to speak good and get well organised. You are learning just as much, you are learning how to live actually in that society." — Learner from Northern Ontario

More than just improving their literacy skills, by getting involved in program management learners can acquire many other important life skills. For example, by participating on committees or a Board learners have improved their communication, problem-solving, decision-making, and group facilitation skills.

Staff emphasized these benefits:

• Building learner self-confidence

"Since learners have come here, they now take a stand. We help them through it." — Staff from Northern Ontario

Self-confidence is a precursory to getting learners involved in program management. Many learners who lack the confidence in their own abilities or fear the unknown will probably not be mentally prepared for making management decisions. To overcome these barriers and enhance their self-esteem, learners need to feel respected, valued, and equal. Building self-esteem is essential to learner involvement.

• Giving learners a voice so that their needs are met

"Makes me feel like I have a use in this community." — Learner from Central Ontario

"We were told off [by a learner on the Board] in the first meeting. [He told us] the language was too complex." — Board member from Central Ontario

When learners have the opportunity to express their ideas, it ensures that their needs are met. Since program staff and Boards have not been in the learners' shoes, learners can explain what it is like and make suggestions. Board members from a Central Ontario program told us that having learners on their Board *"only makes sense...their very presence reminds you that there are people who have difficulties that we don't."*

• Having a sense of control over their own lives

(See staff definition of learner involvement – page 5)

Other reasons that learners get involved

"We know learners who have come here in order to get more involved in community organizations." — Staff from Eastern Ontario

Many learners come to literacy programs for more than reading and writing. Different learners have different needs for getting involved in literacy programs: social, political, skills development, or preparation for participation in other groups. All literacy programs seem to have a group of learners with social needs that are satisfied by their literacy program. Because these socially oriented learners usually spend more time at their programs than others, they tend to get involved in a myriad of different activities. They enjoy participating in any kind of task from cleaning up

around the office to working on a Board committee. For them, involvement means meeting and working with other people. *"Sometimes it's easier to get those learners more involved"*, said a staff from Southern Ontario.

Some literacy programs have developed structures to incorporate socializing into the literacy agenda. Belonging to a women's group or learners committee are two common avenues for learners to meet and socialize with each other. Others use their literacy program as a vehicle to other interests such as getting involved in a community group, getting a better job, or taking a course.

What Kinds of Activities are Learners Involved in?

> *"In participatory literacy programs, learners take active roles in planning, evaluating, and implementing a wide range of instructional activities. They also participate in program governance, student and staff recruitment, public awareness and advocacy, income-generating activities, peer support, and other management-related functions."*
>
> (Jurmo, 1989, 29)

Our research indicates that learners are involved in a wide variety of activities in their literacy programs. Most learners are involved in decision-making tasks such as publications, outreach, office work, and fundraising while a small number are involved in decision-making bodies such as a Board of Directors and committees.

Few learners are involved in programming activities such as hiring new staff, reviewing and allocating finances, and training tutors. In other words, learners are not highly involved in decision-making activities traditionally held by staff members. Ironically, it is most often staff who speak fervently about having learners involved in **all** aspects of the literacy program. Yet, it seems that learners have been excluded from many important program management tasks which concern them directly.

This gap between lowest and highest levels of decision-making is problematic. Since a lot of the 'meat and potatoes' decision-making occurs at the staff level, moving learners directly into Board and committee work might exclude them from learning essential program management skills. In addition, the formal structure of most Boards and committees, with their emphasis on rules of conduct and complex proceedings, makes it difficult, if not impossible, for many learners to feel comfortable. Working with staff on an informal, day-to-day basis is less threatening and probably more productive, especially in the early stages of involvement.

Some examples of decision-making activities

For the sake of clarity, we have categorized the type of decision-making activities in which learners are involved into three groups: low, medium, high. These categories reflect the degree of control, responsibility, and reward given to the activity.[2] They do **not** reflect the value of these tasks to a literacy program. All these activities are necessary for an effective literacy program.

Low level of decision-making:

- helping with the newsletter
- telling staff your needs
- coming out to social events
- writing stories for a learner — generated book
- going on T.V. or radio, into school, to the mall
- recruiting other learners - telling people about the program
- office work- answering the phone
- answering tutors' questions during tutor orientation
- deciding whether to share experiences with the public
- developing instructional or curriculum activities (tutoring and helping each other, making suggestions to tutors and staff, bringing in materials)

---

[2]Our categorisation system is based on P. Jurmo's (1989) levels of learner participation.

Medium level of decision-making:[3]

- writing letters to government departments
- writing clear language documents
- organizing meetings - e.g., workshops, Learners Group
- compiling and editing newsletter
- starting up a small business run out of the literacy program
- peer training- learners who participate in workshops use the knowledge they've gained to train other learners

High level of decision-making:

- plan a Learners Committee
- be a voting member of the Board of Directors
- be a member of a Board committee
- helping Board redraft by-laws and constitution

Even though 50% of community literacy programs in Ontario that we contacted have a small number of learners on the Board or committees, the vast majority of learners we met are not involved in making decisions about managing their literacy programs. At present, learners are mostly involved in designing and developing instructional programs for themselves and other learners. Those learners who are helping to manage their literacy programs tend to be involved in activities requiring lower levels of decision-making. Of the 16 literacy programs visited only 3 have learners involved "in all facets of the program" including decision-making activities which traditionally have been staff responsibilities.

---

[3] Unlike the high and low levels of involvement, very few programs have learners involved in these program management activities. In fact, we discovered only one program where learners control finances and publication of the newsletter.

How to Get Learners Involved

The rest of this section contains strategies for getting learners involved which learners, staff and Board members have shared with us. You may already be using some of these strategies; others, you may wish to explore. The people we talked to not only outlined the benefits of these different forms of involvement, but pointed out pitfalls and problems. Section 2 will highlight the strategies of particular concern to programs.

We have divided these strategies into two categories: *Setting the Foundation* and *Building the House. Setting the Foundation* refers to strategies for developing a set of attitudes and values that are prerequisite to learner involvement. Both staff and learners must undergo this attitude shift. However, our research shows that the attitude changes staff must undergo covers a much greater territory — from their own perceptions of learners and learner involvement to actually making changes to the program structure.

Once we have created an environment that is supportive of learner involvement, we can *Build the House.* This refers to strategies for getting learners involved in specific decision-making tasks. These are more concrete tasks in comparison to the attitudinal changes outlined in *Setting the Foundation.*

Setting the foundation

Learner empowerment

"We need guts and confidence to be on a Board — be sure about yourself that you can do it." — Learner from Southern Ontario

In the context of learners becoming more involved in their literacy programs, empowerment includes such factors as building self-esteem and confidence. A learner will need self-confidence for many reasons. They have to believe that they are capable of meeting new challenges. Additionally, if they are becoming involved in an organization insensitive to learners' experiences or unsupportive of learners, they may find their input challenged — either intentionally or unintentionally.

"Empowerment is not 'batteries provided.' The best way to empower someone is treat them as if they already are." — Staff from Eastern Ontario

One way in which staff and Board members can help learners gain a greater sense of self-esteem and worth is through support of learner's experiences. Other ways are discussed below.

(see Section 2: Empowerment)

Challenging confidentiality

"We were like an AIDS clinic ... everything was so hush hush."— Staff from Eastern Ontario

The findings regarding confidentiality were some of the most surprising from our study. Almost every staff and learner that we met felt that high levels of confidentiality are a road block to learner involvement. Their reasoning was that in programs where learners do not know other learners there is little chance for networking. Additionally, an air of confidentiality perpetuates a silence that makes involvement in a literacy program a difficult proposition. As a staff member in Northern Ontario said: *"It is like we are sanctioning the shame."* The fact that almost everyone thinks that confidentiality is a detractor to learner involvement does not mean that most programs do not practice it — most do to varying degrees.

"Confidentiality, is it such a big deal? It is more of a big deal for staff than for learners." — Staff from Southern Ontario

An important disclaimer should be reinforced at this point: All learners and staff that we interviewed "chose" to meet with us, and all programs that we interviewed, "let us interview them." It may be that learners and staff who are very concerned about confidentiality chose not to contact us.

(see Section 2: Confidentiality)

Building on learners' experiences

It is important for programs to realize that the learners' experiences in a literacy program are just one small part of their lives. Factors from other aspects of their life will have an impact on their involvement in their literacy program. One common observation that we made was that if learners were involved with their literacy program, there was a very good chance that they were also involved in other activities in the community. A majority of the learners who were Board members had had some previous

experiences as involved citizens before joining their literacy program. These previous experiences ranged from formal (being a member of a club, such as the Knights of Columbus) to informal (a woman who voluntarily took in street kids).

It is also clear that involvement in a literacy program is not the last stop for these learners. Many have become active with other organizations or groups since joining their literacy program. For example, several learners in a Central Ontario program have become active in their church. After spending many years as passive members of their congregation, these learners can now talk and read in front of other church members. *"I went to this church for 16 years and never gave talks until I started coming to [the literacy program]."*

Some people are more prepared for becoming involved and contributing to their literacy program than others. This group of learners seem to join programs and organizations with the aim of actively participating. A program that wishes to get learners involved would benefit by drawing on these learners' previous experiences, and the fact that they may be more willing to participate than those who have fewer experiences of involvement.

Another important strategy is for staff and Board members to recognize that learners who have not had previous experiences may need a more evolutionary approach to their participation. For these learners, jumping immediately into Board level decision-making may not be appropriate. Becoming involved is a process, with different people starting at different points on the evolutionary ladder.

Using the community to your favour

A program that wishes to get learners involved should also consider the economic and social context of the program's community. Often situations occur in the broader community that can serve as a springboard. For example, a literacy program in a

Northern Ontario mining town recently experienced an influx of recently laid-off learners. These learners had similar needs and interests and most of them knew each other from work. These learners were placed in a small group setting and within a short time had set up a Learners Association. Learners from this group stated that the fact they were co-workers and friends, and had similar experiences, made it easier for them to get involved than if they had been strangers.

A similar story occurred in a Central Ontario literacy program when it set up a women's group. Within a short time many women in the group had become very involved in other parts of the program.

Supporting learners

Learners who are aware that they are supported have a greater chance of becoming successfully involved in their literacy program. Besides support from their family and friends, learners can receive support from the program and from the community at large.

(see Section 2: Support)

Treating learners as equals

"We don't push them to be like us.... We're not trying to change them." — Staff from Northern Ontario

Many learners feel that they are not treated as equals within their programs. They feel their opinions are not respected, and they are treated like children. However, sensitive staff will respect learners' individuality and rights to personal decision–making.

(see Section 2: Support)

Building the house

Learners networking with each other

"We had our first meeting on a Monday night and no one showed up. And we said 'O.K., we'll fix them.' So Tuesday we went back and told them we'd come back on Wednesday during class and, they'd have to vote. They'd have no choice."
— Learner from Northern Ontario discussing the start of their Learner Group

One of the most important ways for learners to get involved is to network with each other. In addition to sharing information, learners who have contact with other learners see that they are not alone. Ways for learners to network include going to conferences, becoming involved in provincial networks, peer tutoring, small groups and becoming involved in a support group or Learners Committee.

The chance for learners to network is a function of the level of confidentiality present in the program. An attitude of openness is a prerequisite for learners to feel comfortable interacting with other learners. Many programs have tried to set up Learners Committees, but many of these committees have not succeeded. Failure might have been due to lack of program support.

(see Section 2: Learner networks)

Advocacy / outreach

Advocacy and outreach are areas of involvement that can have great rewards for both learners and the programs. The benefits to learners of becoming involved in advocacy are many. Learners get a chance to express their opinions on issues. They get an opportunity to hone skills, such as public speaking. If their advocacy work is successful, learners increase their self-esteem.

The benefits to programs of having learners involved in advocacy and outreach are also many. In addition to having increased 'firepower,' the differing perspective of a learner may result in new forms of advocacy and outreach. Learners willing to tell their personal stories may also be able to 'drive home' literacy issues with great effect. For example, learners at a Central Ontario program decided on their own to visit the local MP to talk about funding cuts to a youth literacy program. Their attitude was 'we don't want to see these kids grow up not knowing how to read and write... we know how difficult that is.' It is possible that this form

of advocacy and outreach could have the loudest voice in certain situations.

Working on real tasks together that affect everyone

Another effective way for learners to get involved is to have them work on tasks that affect everyone equally. For example, relocating and/or restructuring an office can serve as a catalyst for involvement. When one Northern Ontario program had to move, all members of the program were asked for their input. Given this opportunity, many learners got actively involved in finding and choosing a new site. When a Southern Ontario program recently became independent of a larger organization, learners helped find a new location and set up a new structure for the program. Specifically, learners sat on an ad hoc moving committee and a steering committee. Learner involvement continued after the ad hoc committees disbanded; learners moved into positions on permanent committees and the Board of Directors.

Improving communication channels

"I have serious concerns about the lack of qualifications and background... I mean these people are being brought into an issue without getting the required background information." — Staff from Southern Ontario

For numerous reasons, open communication channels are important to learners wishing to get involved. Learners should know what is expected of them before they become involved in any activities in a program. From our conversations with learners, most overestimate what an activity will require of them. For example, they will assume that being on a committee requires high levels of literacy. Clearer communication channels will help dispel this myth. Learners wishing to get involved also need a medium to communicate with other learners to share ideas and find peers. This could take the form of newsletters, bulletin boards, or non-print based media, such as community-run radio programs. Whatever medium is chosen, its format has to be approachable and accessible. This includes clear language and design.

(see Section 2: Communication)

Providing on-going program support

Once you have created a supportive environment it needs to be continually nurtured. On-going program support is more concrete and includes such strategies as providing learners with opportunities for training and development. This can occur either with program staff or outside facilitators. A Learners Committee in Central Ontario, for example, expressed to its staff a need for training in facilitation and goal setting. Learners and staff decided that an outside facilitator was the best solution to this request. Staff helped find a facilitator with experience working with learners to lead the workshop.

On-going program support also includes tasks such as explaining to interested learners what options they have for involvement, and asking learners who are showing interest if they wish to be involved. On-going support requires some staff time.

(see Section 2: Support and Learners networks)

Adopting learner — friendly structures

"It might mean a total restructuring, depending on how much learner involvement there is." — Staff from Central Ontario

While it is essential that the attitudes of staff and Board members change, this alone will not prompt learners to become involved in literacy organizations. Many of the learners and staff to whom we talked believe that the existing structure in many literacy programs is intimidating to learners (and non-learners alike).

"We are never going to get a lot of people on the Board until meeting [structure] changes to a better form." — Staff from Southern Ontario

Boards and committees need to be restructured. Structures vary widely from literacy program to literacy program. Some Boards operate very informally; others operate as formally as one would expect in the corporate world. By using the words 'informally' and 'formally' we are not talking about distinctions in a Board's legal and business responsibilities. We are talking about the style of interaction between members of the Board or committee. From our conversations with learners, a Board that operates in an informal manner with the least amount of protocol is most appealing to learners.

A Board that has a formalized structure may operate out of habit or routine. Deciding not to address the Chair every time you want to say something may come as a relief to all involved. However, some Boards may not be willing to adopt a more informal attitude. Boards that are unwilling to informalize their interaction should realize that this will reduce the chance of learners becoming involved on their Board in a meaningful way.

(see Section 2: Learner — friendly structures)

Section 2

Empowerment

"You have to follow your own rules for empowerment." — Staff from Eastern Ontario

"We're mandated to help people become empowered." — Staff from Eastern Ontario

The term *empowerment* arose out of our discussions with staff throughout the province. There was confusion as to what role staff have in helping learners to become empowered — of learners increasing their self-worth and taking control over their own lives. The disagreement is not over the value of learners becoming empowered. Everyone to whom we talked agreed that it is important for learners to have a sense of self-confidence and self-worth. The disagreement and confusion arose from what role individuals (such as staff) have in assisting in the empowerment of others. The concept of empowering a person other than oneself, such as staff empowering a learner, seems to be a politically divisive issue in the literacy community. There is strong disagreement on the following questions: Is there an underlying political agenda to the empowerment of learners? Should the literacy movement have political agendas? If there is a political agenda, is it one that is appropriate for all community-based programs?

"It is not my purpose to teach people how to read and write and think like me." — Staff from Eastern Ontario

"If you empower people, what are you empowering them to do?... You can hear the phrases coming out of learners mouths; they are parroting what they have received from somewhere. That's cerebral dictatorship.... Using them as instruments of social change is treating them like children, because you assume that they are capable of manipulation from you....Either they are children who need assisting in their own empowerment or they are adults." — Staff from Eastern Ontario

"We are empowering people through participation and knowledge.... An opinion like [saying we are forcing learners

to do something they don't want] ... is underestimating the skills of the learners." — Staff from Central Ontario

While learners seldom use the term 'empowerment,' they often use less academic phrases to express related terms. As is the case for staff, there is not a clear consensus from learners on this issue. On one hand, learners may talk about empowerment using phrases such as 'gaining more self-confidence' or 'taking control of their lives'. On the other hand, some learners will speak frankly about 'getting' or 'taking power': *"It's going to get to a point where learners are going to take over."*

Barrier: 'Myth' of not enough skills

"We need to read and write before we can get involved in other stuff.... If you get too involved, then our reading and writing goes." — Learner from Central Ontario

One of the main barriers to learners becoming involved in high level decision-making activities, especially in Board activities, is that learners often view themselves as not possessing the required skills (predominantly literacy and numeracy skills). Learners feel that their lacking in these skills would not only make it difficult to contribute to the organization, but may also result in the 'non-learner' decision-makers not taking them seriously.

The fact that many learners (some with very basic literacy-related skills) are actively involved in high level decision-making in their programs is why we have called this barrier a myth. In programs that do not have a 'learner – friendly Board,' this myth may very well appear as a reality. For example, a Board member in Eastern Ontario believed that *"few learners have the skills at present. We are a legal body with obligations."*

Overcoming the barrier: Learners become confident of their abilities

There are two methods to overcome this barrier: 1) increase the literacy level of learners so that they feel they have sufficient skills to participate, and, 2) remove the myth.

Technique: Increase skills development

One obvious way to overcome this barrier is to increase the skills of the learners. While this may be effective in many cases, it does not really challenge and confront the barrier — it merely sidesteps it. Additionally, this method of overcoming the barrier is not an efficient solution. For all learners to feel that they have the skills to become involved in high level decision-making would require each learner to devote a considerable amount of time and energy in developing these skills.

This solution may also exclude learners who may be able to provide valuable input. These learners may feel that developing high literacy skills is not a realistic proposition at this point in their lives.

Programs that explicitly push this solution may also experience a backlash. Many learners come to realize the skills that they thought they would need to be involved in a literacy program are not really necessary. Learners who are told that they must work on certain skills before participating may feel deceived by the program when they realize that these skills were not required.

To some extent, the tendency to overestimate the skills required of oneself is human nature. Obviously, increased skills development will help a learner prepare for involvement — not because the skills are a requirement, but because they increase the learner's self-esteem and confidence. However, a program should not reinforce this natural tendency.

"I want to get involved on a Board, but how do you get involved if you don't know what a Board is, when it meets, what it does?"— Learner from Northern Ontario

Technique: removing the myth of not enough skills

We believe that the most effective solution to this barrier is the removal of the myth. Many programs might not realize it **is** a myth. If learners believe it, there is a possibility that others in the program believe it as well. These programs may not yet have learner–friendly structures (see: Learner – friendly structures), or may need to re-evaluate staff and Board interaction with learners (see: Support).

Removing the myth addresses the issue head on and does not require all of the learners in a program to adapt to something that may not exist. Since it requires attitudinal changes, the process may be long and slow. However, in the long run it is an effective and efficient strategy. When a program has killed the myth, little maintenance is required to keep it dead.

There are three ways for programs to approach this problem. Perhaps the most effective way is learner-to-learner outreach. With this method learners who are involved in high level decision-making would tell other learners that they also have the potential to become involved. The forums for these learners to advocate are many. A Learners Committee would be an effective place for 'testimonials.' Learners could tell their stories of involvement in the program's newsletter or through other media channels. Learners could also personally contact other learners and talk to them about what it is like to be involved. The only drawback to this method is that it requires a program to already have some learners involved in high level decision-making.

Another effective way to get rid of the myth is opening up the decision-making processes to the full view of everyone in the program. (see: Learner-Friendly Structures)

The third way to eradicate the myth is to have staff and Board members stress to learners that certain skills are not essential

for involvement. This method may be ineffective since many learners may not believe staff or Board (without being given proof) or assume that the staff and Board members are 'just being kind' or patronizing. Finally, it requires that all staff and Board members realize that it is a myth that learners need advanced literacy skills to become involved in high level decision-making.

Barrier: Others unwilling to relinquish power and control to learners

"...they like to push and learners don't have the power.... learners are going to have this power." — Learner from Central Ontario

> *"We have to tell [staff] that we want input without making them feel that they are not doing their job. How to communicate between learners and staff is one of the basic reasons why we want the Learners Committee." — Learner from Eastern Ontario*

Another empowerment-related barrier is the unequal distribution of power. Because staff and Board members have more power, they often control the decision-making process. Many learners to whom we talked expressed concern about this.

Overcoming the Barrier: Redistributing the power

> *"I know one guy in the regional coalition who every time he has a problem he runs to the coordinator of his program. It's like he's a puppet on a string." — Learner from Eastern Ontario*

People to whom we talked discussed two ways to overcome this barrier. The first solution is to have learners take on paid positions in literacy programs. The second solution is more attitudinal and obvious — sharing responsibilities.

Technique: Paid positions

"Staff wouldn't like us to take their jobs anyway." — Learner from Central Ontario

"I say, be careful for the rest of the world. I think [learners] would move mountains. Imagine, we have given them only a bit of responsibility and look at what they have done so far!" — Staff from Northern Ontario discussing how having learners as paid staff may change literacy programs

One way to redistribute power is to hire learners as staff. This way, learners would share in the important day-to-day decisions. Almost every learner felt that hiring learners as staff would be a great opportunity, and would benefit all learners. When we talked to staff, the response was diverse. Surprisingly, the diversity was not as wide-ranged as might be expected. On one extreme, staff were enthusiastic about learners taking on paid jobs in literacy programs. A program coordinator in Northern Ontario said that if learners became staff members *"it just means I have done my job right."* Another staff member from the North felt that she has had many opportunities and would step down to let a learner share these experiences:

"There is a person in here that wants to get out and wants to be able to give..." — Learner from Central Ontario

"I had the chance to go to school so if learners get the same education that's great for them. Go for it. I'm not afraid of losing my job."

"[If learners became staff] it would be really great because they could be role models and say, 'This is how far I've come and you can do it, too.'"— Staff from Central Ontario

No staff members said that learners as staff members was undesirable. However, some were concerned that it would not happen in significant numbers for quite some time. The fact that staff members were not threatened by learners becoming staff could be due to the belief that the threat is a long way off — if it ever arrives.

This solution does not challenge the barrier directly. While there are many learners who would like to become staff at a literacy program, and many learners who are capable, the main issue is power and control — not money. Many learners were aware of limited funding in literacy programs. One learner in Southern Ontario said that her program *"doesn't have the money to let learners be paid staff. One staff has already been laid off."*

"We don't want to get paid. We just want it so that learners can learn." — Learner from Central Ontario

The possibility exists that having one learner become a staff member would only solve the balance of power between that particular learner and the other staff. A class structure could be created with only the few learners who are staff having positions of responsibility and control.

Even if learners become staff, the barrier may remain. The learner/staff may feel that the non-learner/staff are unwilling to share power and control. If this scenario occurred, the results could worsen the existing power relationship.

Technique: Sharing responsibilities

"These are issues of protection. Whether we like it or not, we have more power." — Staff from Eastern Ontario

"We are too maternal sometimes. I have trouble keeping myself from doing everything (it's a personal thing). Handing over responsibilities is hard. In teaching we are [supposed] to give up control and let the learners decide, but when it comes to admin. tasks, I do them without questioning why." — Staff from Eastern Ontario

"[This literacy program] is the best because people are involved in everything." — Learner from Southern Ontario

The notion of getting staff and Board to share responsibilities may seem obvious. However, due to the fact that this requires attitudinal changes, it may be a long and difficult process. In many ways sharing responsibilities with learners is the most effective solution. It tackles the real issue of who has the power and control, not who is getting paid.

"We've never been asked [by learners to do programming tasks like intake]. I'd be a bit nervous to ask them to do tasks that they might find scary. But I don't know that for sure." — Staff from Eastern Ontario

The types of decision-making activities in which learners are least involved are 'middle level' activities – tasks normally in the domain of staff. Staff could share many of these responsibilities with learners. The easiest tasks would include office maintenance tasks. There are other more challenging tasks that could also be shared. These include: learner and

tutor intake, tutor training, and the matching of learner–tutor pairs.

Barrier: Learners are afraid of staff

> *"When you go [to the program], nobody is higher than you, they are all the same. The first time I went there I thought I'd feel stupid, but everybody is the same.... You couldn't say who is the teacher and who is the student or anything." — Learner from Northern Ontario*

"A lot of learners are scared of staff." — Learner from Central Ontario

Many of the learners we met said that they have an equal and warm relationship with staff. Invariably, these programs encouraged learners to participate in activities at all levels. Unfortunately, this was not the case for all of the learners we interviewed.

> *"You work so hard to get so far and then they push you down two steps." — Learner from Northern Ontario*

These learners often were afraid to talk to staff about learning-related issues, let alone talk to them about decision-making issues. Obviously, learners in this situation do not feel empowered by their program. There are many reasons why they felt this way. Learners may project previous negative experiences onto staff. Misunderstandings could exist because learners perceive staff to be insensitive to their needs.

Overcoming the Barrier: Build self-confidence

If learners are afraid of staff, increasing learner self-confidence may be the solution. We have already talked about one way to accomplish this. Improved skills development can provide a person with proof that they are capable and thereby increase their self-confidence. (see: Increasing skills development)

Techniques: Tasks to build confidence

Another way for learners to increase their self-confidence is through involvement in activities that give learners a feeling

that they are contributing to society and to themselves. Here are some activities that have helped learners build their self-confidence:

- helping/supporting others to learn: their peers, their children, and community members who do not want to come to a literacy program
- taking ownership over their learning program/ advocating on their own behalf
- being treated equally, and treating all people with respect
- building support networks with other learners; e.g., telling peers their stories and experiences
- not hiding; expressing their needs to staff and community
- learning not just literacy skills, but how to communicate, facilitate, and manage programs

Overcoming the barrier: Increased staff sensitivity

Many concepts are communicated non-verbally. Staff need a greater sensitivity and a heightened awareness of their interaction with learners. For example, in one program a learner requested information from the staff. Due to staff job pressures, the request was lost in the shuffle. The learner assumed that meant 'they said I can't do it'. Situations such as this can create the impression that staff are callous and uncaring — the perfect climate for many learners to develop a fear of their staff.

Program Support for Learners

Program support, particularly from staff, was one of the most common reasons learners attributed to their involvement. Staff and learners also cited it as a major barrier. Staff realize they are unable to give the levels of support that they would like to give. Learners are equally aware when program support is lacking. When learners experience this, they often assume no one in the program cares.

Programs are more than their staff, and program support is more than merely having supportive staff. It includes having tutors and Board members who are sensitive and proactive. It includes finding time for, and promoting, learner training and development.

Barrier: Lack of encouragement or sensitivity from staff, tutors, and Board

"They are not telling me not to do it, but they are hinting that I am wasting valuable time ... [the teacher] says that as long as she lives she will not understand why we waste our valuable time." — Learner from the North

Many learners feel that program staff often explicitly or implicitly communicate negative attitudes towards learner involvement. A learner in Northern Ontario participating in the literacy movement received negative comments from a program staff. The staff felt that the learner was 'getting too involved' at the expense of his reading and writing studies. Fortunately the learner understood that the staff person was not anti-involvement, but simply concerned about the learner's studies. He eventually made the staff person see that involvement did not jeopardize his reading and writing but supported it.

Many learners think that staff, Board members, and tutors are not confident that learners are able to decide what is best for them. In reality, this may not be the case, but is the perception.

Overcoming the barrier: Staff, tutor, and Board encouragement

"Here we are a bunch of friends ... we are like a big family ... they encourage me to move farther." — Learner from the North

Staff and Board members are in a position to encourage learners to get involved in management activities. They are usually respected as people who have knowledge and expertise. Staff, more so than Board members, work closely with learners and can sense when a person is ready and willing to get more involved in running the program. Sensitivity to 'where the learner is at' in terms of his or her personal and skill development is essential. Several learners warned that pushing learners too quickly into management activities can have a detrimental effect — learners might feel threatened and be scared away from the program. Providing training is an indirect, but effective way to encourage learner involvement.

"We had a big Christmas party and we had elections. [One of the staff persons] came up to me and said, 'Would you like to be on the Board?' I was afraid but she helped me understand that I could do something good." — Learner from the North

Tutors can also encourage learners. One learner we met felt that her tutor was integral in her involvement. *"[My tutor] said 'you can do it'."* This learner used to be tutored at home and would not talk to anybody. She now participates in many committees and activities in her program and in the literacy movement.

Barrier: Lack of training and staff facilitation

Time is a major constraint to supporting learners through training and facilitation. Cuts in program budgets have caused staff down-sizing. More responsibilities have been placed on the shoulders of remaining program staff. A coordinator in Southern Ontario is concerned that staff are becoming overwhelmed with work and is fearful that the training and facilitation of learners will be affected. Since learner involvement in program management is a priority for this program, the lack of time to help learners is a source of frustration.

Overcoming the barrier: Training and staff facilitation

For learners who want to get more involved in running their literacy programs, staff facilitation is paramount. Since

management-related activities are implemented by staff, they are best prepared to train and facilitate learners in program management. Board members and tutors cannot be expected to give day-to-day support. Where staff has consciously provided training and development, learners have become effective team members. For example, several programs we visited have staff facilitators working with their Learners Committee. From our observations, Learners Committees which received staff support continue to be vital committees while those which were not supported are now either defunct or have low participation rates.

Barrier: Little or no contact with other learners

In one-to-one literacy programs where learners receive tutoring outside of the program office, it is very difficult for learners to meet each other. Although Learner Groups and events can be arranged so that learners meet, we have found that learners do not attend these pre-arranged events. Low turnout is attributed to a fear or embarrassment of others knowing they are a 'learner,' or a desire not to socialize with strangers. This latter reason has an ironic twist: the events are planned as a meeting forum, but to get learners to come they need to know each other. In programs where learners study together in small groups or meet each other at break time, more learners attend events. These programs are social places which provide a community for many people.

(see: Learner networks)

Overcoming the barrier: Learner-to-learner support

"If learners stick together, we are going to get what we want." — Learner from Central Ontario

Learners need to talk to someone when they experience problems with their tutors or staff. They also need to feel at ease before they will participate in events. For this reason, learner-to-learner support is essential to a literacy program. A Central Ontario learner who organizes and runs many program activities, including the Learners Committee, staged a big coup when she helped to bring one woman 'out of the closet'. With persistence and

encouragement from the active learner, the woman started to participate in events and the Learners Committee. According to the active learner: *"She now is able to talk up and say 'I'm not happy about this'."*

"When a learner talks to a learner, I think it's much better." — Learner from Central Ontario

Another way learners support each other is through learner networks (see Learners Networks). In a Northern Ontario town, learners from one literacy program were interested in starting a Learners Association. They made presentations to learners in other programs and built a homespun learners' coalition. Learner solidarity can benefit learners by giving them more power and control within the program.

Barrier: Isolation from the program (one-to-one tutoring programs)

"There are learners who have been around for 2-3 years who are just happy to be with their tutors." — Staff from Southern Ontario

Many learners feel isolated from their literacy programs, especially those in one-to-one tutoring programs. When the learner studies outside of the literacy program office, they are more isolated. In these cases, it is very difficult for staff to have direct contact with the learner. Since messages cannot be sent word-of-mouth, staff and Board members resort to using the phone or a newsletter to pass on information. Neither of these methods are optimal — the former is time-consuming and the latter is not very effective, especially for low level readers. At a one-to-one tutoring program in a Central Ontario program the coordinator wanted to overcome learner isolation through more small group learning. However, the Board of Directors would not allow it, even though small groups had been successful in getting learners more involved.

"The isolation is quite disturbing." — Staff from Central Ontario

Many programs have learners who chose not to become involved. According to a staff person in Southern Ontario these learners tend to have well integrated lives of which the program is just another part. For example, after five years in a one-to-one tutoring program, a learner from another Southern Ontario program has never attended a program event or met other learners. She told us that her tutor gives her all the support she needs.

Overcoming the barrier: Remove isolation

The sense of isolation and loneliness which often accompanies one-to-one tutoring can be overcome. Here are several strategies literacy programs use:

Technique: Provide learners with a comfortable meeting place

"We want to move into a big, rambling house so learners can converge and meet each other...right now [the learners] come to see us, [hopefully with this new place] they'll be coming to see each other." — Staff from Northern Ontario

A one-to-one program from the East has realized that its office does not allow for natural interaction. Presently, the office provides no meeting space where learners, tutors, and staff can chat and socialize with each other. Meanwhile the large coffee room in a Northern program has become the focal point for socializing and communication.

Technique: Offer small group learning

Programs who have moved from one-to-one to small group literacy training have increased the amount of learner involvement. In small group learning, people work and learn together. This creates a bond between the group which helps learners feel comfortable and at ease in the program. Peer tutoring or learning is another off-shoot of group learning which helps to get learners more involved.

Technique: Drop-in centre

Set aside a weekly block of time when learners drop into the office to meet with staff, tutors, learners, and Board members for socializing or studying. During drop-in times have staff on-hand to answer learners' questions or concerns.

Community Support for Learners

"We want the community [not only to be sensitive] but to ACCEPT [literacy issues]." — Learner from the North

It is beneficial if learners can get support from outside their literacy program. Knowing that their community supports them will make the transition to involvement in their literacy program easier. Learners who become involved in outreach and public relations will be revealing to the community at large their literacy needs. This gives learners a higher profile in the community.

From our discussions with learners, community support is often difficult for learners to implement. For this reason, generating community support is something that staff and Board members can initiate.

Working to break down the stigma of illiteracy, and increasing awareness of literacy issues and needs, are consciousness raising issues that not only benefit learners, but the literacy program in general.

Barrier: Community is not sensitive to literacy issues

"The attitude of people in power is that they don't really care about literacy." — Learner from Southern Ontario

Without the support of influential members of the community, literacy needs remain hidden from the community. According to learners from an Eastern Ontario program the media in their town are not interested in publicizing literacy and politicians do not consider it a priority issue. One of the learners had sent several letters to his MP and other government officials without receiving any responses. He explained that:

> *"The biggest problem is convincing politicians that [literacy] is an important issue."*

A coordinator from a Northern literacy program was concerned that the community did not respect education, especially for women, and this made it very difficult for adults to learn. *"People will mock you for going back to school...[they think] you are getting too big for your britches."*

Overcoming the barrier: Raising public awareness

"We got to talk about it. I'm willing to tell people now, years ago I wasn't." — Learner from Southern Ontario

People need to know that there are literacy needs in the community before they can support literacy programs. Everyone in the program can participate in community outreach, especially learners, who can share their personal experiences.

Technique: Learner outreach and advocacy

"We need more awareness that this program exists." — Learner from Southern Ontario

Learners telling their stories to the public is an effective way for them to have a vital role in gaining community support. Self-advocacy is especially powerful in tight-knit communities where people know and respect each other. For example, a learner from a Northern Ontario program who is an active community member has become the spokesperson for his literacy program. As a hockey coach, he has been able to spread the literacy word to young children and their parents. Today, there is a lot of respect for people who are learning.

"It's our responsibility to speak up." — Learner from Southern Ontario

Learners are going into their communities to talk about literacy. They go into the schools, to the malls and libraries; they go on TV and radio. In some communities learners have had good results with highschool dropouts; some dropouts have joined their local literacy programs. Literacy needs can also be publicized in the workplace. Management from a mill in the North asked learners from the literacy program to come and speak to workers. At first there was a lot of teasing and laughter, but the consequence was that five workers joined the program. One worker now brings his math books to work.

Barrier: Stigma of illiteracy & confidentiality

"A community which forces a learner to remain silent does not have a positive attitude toward learning." — Learner from the North

A community which treats illiteracy as a taboo creates a stigma around the issue. If a community looks down on individuals who cannot read and write, it is more difficult for learners to become involved. Many learners we met described their communities as places where literacy needs were so private that no one discussed them. Literacy programs are also guilty of perpetuating the stigma

"We sanction the shame by not admitting it's an issue. Do we have to verbally publicize confidentiality?" — Staff from the North

in the community by publicizing confidentiality. Privacy gives a negative image to literacy. Here are two cases of how confidentiality can block support: A learner from a Northern program let his wife believe he was having an affair instead of telling her that he was learning to read and write. A coordinator from Northern Ontario will not put the programs forwarding address on letters sent to learners. There is a difference between betraying learners' trust and keeping the program so hush-hush that the community cannot lend a supportive hand.

Overcoming the barrier: Building a community support network

Literacy programs have to become a part of the community if they wish to build a support base. Whenever help is needed, a coordinator from a Northern program tries to bring in other agencies. In one instance, this program needed new office furniture, but there was no money in the budget. A government official heard about their plight and located an unused fund of money. A happy ending: the program received a substantial amount of money and was able to buy not only furniture, but computer equipment, too. Admittedly, this community is very warm and open. Openness can be nurtured even in insular, less friendly communities. It just takes more conviction and determination on the part of the literacy program.

Technique: Publicize learner "courage"

"For 40 years of my life no one knew I couldn't read or write." — Learner from the North

Showing the community what learners have accomplished helps to build support. This creates a sense of respect for learners who will, in turn, be treated as equals amongst their peers.

Confidentiality

As previously stated, almost all literacy programs practice confidentiality to some extent. Some programs practice high levels of confidentiality, where the identity of learners is concealed. Others practice lower levels of confidentiality, where personal information about learners is not divulged without permission.

Barrier: Confidentiality discourages learners from 'coming out of the closet'

How to deal with confidentiality appears to be one of the greatest dilemmas that a program must confront. As stated in *Section 1,* staff realized that confidentiality was a barrier to learner involvement, yet almost all programs practiced it to some degree. The barrier surrounding confidentiality is, therefore, somewhat unique, for it is a barrier that almost all staff, learners, and Board members realize exist. The barrier remains because there is no clarity as to how to resolve it without discouraging hesitant learners from joining the program.

Overcoming the Barrier: Reduce levels of confidentiality

"I am seeing a change in learners attitude regarding not being afraid of going back to school, not being concerned with confidentiality." — Staff from Northern Ontario

Many programs are concerned that if they reduce levels of confidentiality, it will discourage some potential learners from joining the program. However, these same programs admitted that few learners had the need for high levels of confidentiality.

Technique: Selective use of confidentiality

Most programs set their level of confidentiality to satisfy their most cautious learner. An obvious solution to this issue is not to use a blanket policy, but apply confidentiality when needed. A program in Southern Ontario discusses the issue with each learner that joins the program. The staff ask the learner, " *'Is it all right with you if we give your phone number to others in the program?' The majority say 'sure.'* " This program also has a

clearly written form that the staff and a new learner sign after the interview that states whether the learner minds if contacted by others in the program.

Technique: Replace 'confidentiality' with 'respect'

"They are confusing the words confidentiality and respect. As soon as you respect the person, it shows that you will respect their confidentiality."— Learner from Northern Ontario

A program in the North, which does not stress confidentiality, had some of the highest levels of learner involvement of any of the places we visited. When we talked to the learners, they were shocked that many programs have strict confidentiality. These learners felt that confidentially was not the issue; what was needed was respect for learners by others in the program. These learners know that everything that happens behind closed doors at the program stays there.

Technique: Re-focus the issue away from confidentiality

Humans are often nervous and insecure when learning new things. Most learners feel this way to some extent when they start to work on their literacy skills. This is perpetuated by many of the negative social attitudes towards those with beginning literacy skills. If confidentiality is promoted by the program, many learners will assume that what they are doing should be kept hidden. However, programs can take a 'half full' instead of 'half empty' approach. Programs can change the language that they use; for example, they can talk about 'new readers' instead of 'people who can't read.'

We asked a learner from the North if confidentiality discourages people from joining her literacy program. She felt that it has little impact because the program presents improving literacy skills in a positive light. Her program presented itself to the community as a 'noble' enterprise — much like a community college or university. The program's attitude towards confidentiality is reflected in the community. When this learner told her friends that she had joined this

program, *"They said to me 'I thought you could read' and I said 'I can, I just want to get better at it.' "* Another learner from a different program in the North told his friends about joining a literacy program. Now whenever he meets them, someone jokingly says, *"Here comes the educated bum."*

Programs have worked for years to reduce the stigma of literacy. It is ironic that they are not setting an example with their concerns for confidentiality. It may even be possible that literacy programs' attitudes regarding confidentiality are behind the times with the rest of society. Many learners to whom we talked felt that times have changed. A learner from a Southern Ontario town thought that the attitude regarding literacy *"used to be bad... but things seem to be getting better."* A learner from the North found solidarity among his friends when he told them that he wanted to improve his literacy skills. They said to him *"Gee, I've worked with you all these years and we have the same needs."*

Technique: Increase learner-to -learner contact

(See: Learner Networks)

Communication

Barrier: Learners lack information about the program

Learner involvement requires that learners have access to information about their literacy programs. Information is knowledge, and knowledge is power. We found that in literacy programs where learners are not actively involved, learners are not aware of how the program is managed — how it is structured, who makes the decisions, what decisions are made. An extreme case is a Central Ontario Program where the learners were not sure who coordinated the program. Because the learners had more contact with the receptionist than the coordinator, most of them thought that she was 'the boss'. Not surprisingly, they had no knowledge of the Board or its activities.

Overcoming the Barrier: Get staff, tutors, and Board to inform learners

Communication channels will naturally become more open as more learners get involved in running their literacy programs. However, before this can occur, learners need to know about the program. Here are several techniques used to get information to learners: the newsletter[4], a bulletin Board, word-of-mouth, a phone tree for learners to call each other, announcements at social events, Meet-Your-Board-Members Night, and networking through the Learners Committee. When asked which technique was the most effective, learners and staff agreed that the 'personal' approach works best. Although more time consuming, phoning or talking to people individually leaves a longer lasting impression. It

[4]Warnings about using the newsletter as the exclusive means of transmitting information: many low level readers might not read it; people forget written information like dates and times, the written word is more impersonal, it might get lost in the mail.

also says that the program cares enough to spend time with each learner.

Especially in one-to-one tutoring programs where learners do not socialize with other participants at the program office, tutors play an essential role in communicating news to learners. Of course, this means that tutors must be well informed, and this is often not the case.

Barrier: Information from the Board and committees does not reach learners

In many literacy programs decisions which are made at the Board or committee level never reach learners (or tutors). Since these decisions affect learners, it is important that learners have access to this information. If they do not receive this information, learners cannot change or act on decisions that have been made for them. By being kept informed, learners can ensure that the Board or its committees are making decisions which meet their needs.

Overcoming the Barrier: Informal networks of communication

A program in Eastern Ontario has approached this barrier by placing less emphasis on the formal Board structure for passing on information. Instead, staff are in continual communication with learners over the phone. They refer to this word-of-mouth approach as a "village" network.

"We don't need to formalize and organize a system which is working well informally." — Staff from Eastern Ontario

Some programs have a learner representative on the Board whose responsibility it is to liaise between learners, usually through the Learners Committee, and the Board. A word of caution: having a learner on the Board does not ensure that learners will receive information. Unless they are designated learner representatives, programs cannot expect learners to naturally take on this role. In fact, we asked learners who sit on a Board whether liaising between learners and the Board was their responsibility. Although staff and

Board members might have assumed this was the learner's job, most learners did not. However, these learners tended to be actively involved in their programs and did quite a bit of information sharing with other learners.

Barrier: Using complex language

"[The members of the committee] forget themselves."
— Learner from the North

It is very easy for a program to claim to be open and supportive, but if they are unwilling to communicate in a manner that is accessible to learners, they will be sending a mixed message. Using complex language is unnecessary and especially crippling to the literacy community. Technical or jargon-ridden language can alienate learners and disallow their involvement. Decision-making bodies, in particular the Board of Directors, have traditionally been hotbeds of unclear language. The use of complex terminology in bylaws, minutes, and other documents are unintelligible to non-readers and readers alike.

Overcoming the Barrier: Using clear language

"Take that big language out... It's nice to learn big words, but there's a time to learn them."
— Learner from Northern Ontario

We must be committed to using effective communication. Using clear language is one principle way in which programs can improve the communication channels between learners and the rest of the program. Clear language includes written and spoken language. Programs not only need to use clear language in their newsletters and publications, but also need to have all the decision-making bodies use clear language in their minutes and discussions.

Producing materials in clear language will aid in learners understanding what is happening in the program. Documents also need to be clearly designed. This includes such aspects as using a size and style of type that is easy for learners to access. The Ontario Literacy Coalition's *Guide to Clear Writing and Literacy* is a good beginning guide to the concepts of clear language and design.

Learner Networks

When we talk of learner networks, we mean any structure that allows learners the ability to interact with one another. Most learners thought that having the opportunity to network was both necessary to their involvement, and one of its benefits.

"In some programs, you can't talk to other students... you can [only] talk to your tutor ... they say you are interfering." — Learner from Southern Ontario

Learners felt that having the opportunity to network is a prerequisite to getting involved. By networking, learners can exchange crucial information. Learners need to know their options for involvement, the pros and cons, and what is required of them. While learners may be able to access this information in other ways, such as talking to staff, networking with other learners allows them to hear this information from the people that they trust the most — their peers.

Networks have a social benefit. They are also used for support and feedback on issues other than involvement. This can include literacy-related issues (such as problems with a tutor) and other issues (such as employment).

Learners Groups

"We've come a long way since the first meeting." — Learner from the North

One of the most common types of learner network is a program-based Learners Group. Often these groups are a formal part of the program's decision-making structure. These groups usually have two purposes. In addition to providing learner-to-learner support, they represent all learners by serving as a committee of the Board. Other programs have Learners Groups that primarily provide support to learners and organize social events. Regardless of the type of Learner Group, one common feature is that they have a very high failure rate.

Barrier: Learners Groups lose their energy

Many of the programs that we contacted had tried at one point to have a Learners Group. After a good start, many of these groups

slowly deteriorated. Often they started strongly, with the devotion of a handful of enthusiastic learners, but somewhere the goal of high learner involvement never materializes. After draining the energy of the founding learners, many of these groups ceased to exist.

Overcoming the barrier: Increased autonomy of Learners Groups

One problem that faces many Learners Groups is that they are often given an ambitious task, but are not given the autonomy required to fulfill the task. For example, a Learners Group may wish to provide a forum for learners to express their views on the program, yet the group may be required to turn to the staff each step of the way. What is needed is for the group to have some autonomy within programs.

Technique: Financial autonomy

Financial autonomy is one significant area that would provide Learners Groups with some of the independence needed. At present many groups do not have a separate budget. This means that learners cannot make any decisions without talking to the staff or Board. In most cases financial independence does not require large amounts of money. If Learners Groups had a budget of a few hundred dollars, they would be able to make many decisions autonomously that they are presently unable to do, such as having social nights or going on field trips.

Technique: Increased access to information

Learners Groups are usually given the task of providing all of the learners in the program with the opportunity to get involved. Yet Learners Groups find themselves in a Catch-22 situation, for they are often refused access to the list of learners in the program. The reason usually cited is that the list is confidential. It is obvious that if the Learners Group is

mandated with getting learners involved, but prohibited from contacting learners directly, they are doomed to failure. Often Learners Groups will be given the option of contacting learners indirectly, such as through posters, newsletter articles or through the staff. However, most of these methods have a very low success rate, especially the methods that rely on the printed medium. Learners Groups need to be provided with lists of learners that they can contact directly.

If a program decides to provide its Learners Group with a list of learners, the program may need to address the confidentiality issue. A program in Southern Ontario solved this problem by asking all learners during intake if they minded being contacted by others in the program. (see: Confidentiality)

"This aspect of learner-centredness holds tremendous potential.... Without funding, this aspect of learner-centredness relies on the dedication and commitment of staff to work many hours of unpaid overtime. For this reason, the full potential of learner involvement remains unreached."[5]

Overcoming the barrier: Increased support for Learners Groups

The fact that Learners Groups need to be more autonomous does not mean that staff are not to be involved. On the contrary, an autonomous Learners Group needs staff support in order to be independent.

Technique: Staff time devoted to 'Learners Group support'

Programs have to realize that a Learners Group requires significant amounts of staff time. This time is not required to run the group, but to support it. Supporting a Learners Group may, in fact, require more staff time than if the staff actually ran it. Many members of a Learners Group, including those instrumental in starting it, may not be experienced in doing organizational tasks. In the initial stages, staff need to be

---

[5]Gaber-Katz, 1991, p.16.

prepared to devote many hours in the support role. As the group becomes more established and gains experience, staff need to step back.

Technique: Training and 'professional development'

For many learners, involvement in a Learners Group may be their first experience at working in a team decision-making structure. Many learners may have little experience in organizing, facilitating, or chairing meetings. While it may be empowering for individuals to stumble along, learning at each step along the way, most people do not like having to re-invent the wheel. For this reason, a Learners Group may want some training and professional development.

Learners may not know that training in organizing a group is available. Staff can share some ideas, but the learners must decide that this is something that they want to pursue. This professional development may come from someone within the organization (such as a learner or staff with experience in working in a group), or from outside of the organization. A facilitator from the program has the advantage of knowing what is happening in the group. However, an outsider may be more effective. For example, the relationship between staff and the group may be too close. Whoever is involved in this process should be someone who is aware of the literacy issue and is sensitive to learner's needs.

Learners conferences

"You always think you are the only one.... You learn more when you go to conferences."
— Learner from the North

A much larger form of learner networking occurs at learner conferences. Over the last few years learners conferences have been held by provincial literacy networks. Many learners claimed that attending a conference was influential in them getting involved.

Barrier: Little funding for learners conferences

The funding for learners conferences is beyond the direct control of individual programs. Because of this, the solutions to this barrier are not very concrete.

Overcoming the barrier: Speaking out for learners conferences

At present, most of the support for the continuation of learners conferences comes from learners themselves. Many programs have had learners inspired to get involved as a result of learners conferences. These programs could share these stories with funder sources.

Technique: Homegrown conferences

Programs could have a regional mini-conference. Programs in neighbouring areas could be invited to participate. By remaining informal, it is possible for this to be done with minimal financial resources.

(see: Support)

Adopting Learner-Friendly Structures

In the past few years, many literacy programs have adopted the idea of having learners on various decision-making bodies, especially the Board of Directors and Board committees. Today, it is almost the norm to have a learner or two on the Board of Directors. Since these bodies represent the highest level of decision-making and are the power base in community literacy programs, they would seem to be the ultimate destination for learners wishing to be involved in managing their literacy programs.

The majority of literacy programs agreed that learners should be involved in decision-making bodies and processes. However, many staff fear that 'sticking a learner on the Board' without first changing its structure will result in learner tokenism. Others fear that this could turn into a dangerous human experiment if learners 'fail' in meeting the expectations of the non-learner members.

Not all programs agree that getting learners on Boards of Directors and committees is a positive move for learners. As one staff member said, *"Why force structures on learners that we don't like ourselves?"*

Fortunately, many Boards and staff are realizing that the traditional structures are unfriendly to everyone; they are unnecessarily complex, technical, and formal. There are many signs across Ontario that literacy programs are beginning to restructure their decision-making bodies so that they will be accessible to all groups in the community.

> *"We don't consider being on a Board as being fun or empowering or valuable." — Staff from Eastern Ontario*

Barrier: Formal structures

Non-profit community programs have adopted an organizational structure reminiscent of the corporate world. Formalized rules and

by-laws, technical jargon, and a strict code of conduct are part of this culture. Hierarchical power structures found in the corporate culture have consequently been implanted into the literacy community. The mismatch between organizational structure and program philosophy has become glaring in the literacy community as learners, who have not experienced these power structures from the top, are thrown onto Boards and committees. Although most of the learners to whom we talked were not sure what a Board of Directors does, those who did described it as a frightening or ominous entity. The general feeling amongst learners was that they could not possibly sit on a Board or a committee because they would not understand the language.

> *"The format [of a meeting] is unequal. Formal meetings are not part of the learners reality." — Staff from Eastern Ontario*

Overcoming the Barrier: Informalize the structures

If Boards and committees are to be accessible to all learners, they have to restructure. This means *Robert's Rules of Conduct* are out the door! Technical, complex jargon and terminology has to be replaced by clear language — both spoken and written. In other words, meetings have to become informal. When asked what makes their Board function well, Board members of an Central Ontario program attributed it to a very informal structure: *"We can't become less formal [than we are already]."*

An authoritarian Board of Directors can be damaging to staff and learners. There was a period in an Eastern Ontario program's history when staff would have been horrified to ask learners to sit on their "paternalistic and bureaucratic" Board. It would have damaged, not helped learners. In order to protect the program, an Ombudsman was instituted.

In contrast, the informal approach used by the Board of Directors at an Eastern Ontario program makes it accessible and receptive to learners' and staff's needs:

> *"The Board is loose. The members are a bunch of people who meet together. Their purpose is to guide the staff and facilitate projects. They are in a support role, not a directive role." — Staff from Eastern Ontario*

Barrier: Homogeneous Board

Traditionally, a Board of Directors comprises the elite of our society, the well-educated professional. These folks are usually comfortable with a formal structure. Recently, non-profit community programs have realized the advantages of having members of their client group on the Board and Board committees. However, many of these clients are not comfortable in this environment and might feel alienated from the group. As well, because they have not experienced a world without the written word, middle class professionals may find it more difficult to understand and be sensitive to the needs of the client group.

Overcoming this Barrier: Equal representation of groups on the Board

"When we recruit for the Board, we try to go to different groups." — Staff from Central Ontario

Having Board members who represent a variety of backgrounds (skill level, occupations, race, socio-economic class, gender, etc.) will benefit your literacy program. It will ensure that the clients' voices will be heard at the highest level of decision-making. It will also open the doors for learners who feel threatened by persons they perceive to be 'better' than them.

Barrier: Board meetings

Even Boards which are organized informally sometimes 'forget themselves' during Board meetings. Take a common situation: there are a dozen agenda items, a number of these items have to do with financial matters, and it is getting late. In the hurry to get

the job done, Board members may pick up the pace of the meeting, fall into using unclear language, and pass complex budget statements around the table. People become confused, but there is inadequate time to clarify matters. The result is that decisions are made by only those members who followed the discussion; the rest then become 'rubber-stampers'.

Overcoming the Barrier: Sensitivity to others

"If it takes three hours, we take three, if it takes four hours we take four." — Learner/Board member from Northern Ontario

Being aware and sensitive to others in a meeting is essential to good communication. One program in Southern Ontario has come up with a technique to ensure that everyone in a meeting understands the issues. We will call it the bell-on-the-table technique. All members of the Board or committee are responsible for watching the body language of other members. If they notice that someone looks confused or lost, they must ring the bell. To avoid embarrassment, the person who looks confused is not singled out. Once the bell has rung, the idea is reiterated and clarified. Try this one at your next meeting.

Barrier: Unclear role expectation

"I want to get involved on the Board, but how do you get involved if you don't know what a Board is, when it meets, what it does." — Learner from Northern Ontario

Learners often lack information about decision-making bodies. Many learners never consider joining a Board or a committee because they have no idea what these bodies do, or how they would fit into them. In some cases learners take the plunge and become Board members because they are asked by staff. When learners join a Board or committee without a clear notion of their role and tasks, they cannot be effective members. This can result in a token learner who simply attends the meetings.

Overcoming the Barrier: Specify roles & tasks

Specifying to learners what roles and tasks are required of a Board or committee member will help them make informed decisions. Clarifying expectations can also dispel some of the myths

surrounding what a Board really does and, therefore, make it seem less ominous.

In our discussions with literacy programs across Ontario we have discovered several techniques to help learners clarify what Boards and committees will expect from them.

Technique: Have learners observe and experience the Board

Have a special Board meeting where learners are invited to sit in and observe the process. In order to attract as many learners as possible, observation nights could be billed as special events.

Even though learners are asked to drop by a Board meeting and see what they are like, it is possible that few learners will take the chance and attend. It may be more effective to 'move the mountain to Mohammed'. An example is having Board meetings occur at a place where many learners are present, such as the lobby of the program, and at a time when learners are presently dropping in to study. The goal would be for learners to casually observe that the Board is not intimidating and that they have the skills that would be needed. This method does not have to work just by osmosis. The Board could take a coffee break when learners do, or someone on the Board who knows the learners could introduce them to the other Board members. An added benefit to this method is that the Board would have increased contact with the pulse of the program and meet learners that who may otherwise never meet.

Technique: Learner/ Board Members share experiences with other learners

Having learners who are Board members talk informally with other learners about their experiences might help to demystify the Board. Your Learners Committee, for example, could have

a special event when learners on the Board share their experiences.

Technique: Write guidelines for Board/Committee positions

A program in Southern Ontario, whose Board uses a rotating chair, has written clear language guidelines for this position. The guidelines specify the tasks and roles expected of the chairperson so that there is consistency (see Appendix). The rotating chair position has another benefit to the Board. It allows each member of the Board to experience performing these tasks; thus, creating a sense of equity amongst the members.

Barrier: Board/Committees not wanting learner members

This barrier is best illustrated by a story from a program in Central Ontario. The Board of this program was described as authoritarian and hierarchical. However, the staff coordinator convinced members to have a learner on the Board. The person who became the first learner on this Board had advanced reading and writing skills. This person remained on the Board for one year during which time the Board was very impatient and hostile toward her. Instead of restructuring themselves to incorporate this learner, the Board used complex language and followed *Robert's Rules of Conduct* to a 'tee.' Eventually the learner started to miss meetings and the coordinator felt that her self-esteem was suffering. When she finally quit coming to meetings, the Board's reaction was: *"Good, she couldn't keep up, anyway!"*

Overcoming this Barrier: Support learner involvement & become proactive

"At first I thought 'Why me, why did the Board chose me?', but then I realized they must think I can handle it." — Learner from Central Ontario

"Learners don't know they can get involved. If you ask them, they would." — Learner from Central Ontario

Of all the barriers, this one is probably the most difficult to overcome. It requires Board development around learner involvement – from sensitizing Board members to learners' needs, to becoming supportive of having learners on the Board and committees, and finally becoming proactive about actually getting learners onto these bodies. Board members need to become proactive and take the lead in asking learners to join the Board and committees. Learners who were asked to join their Boards and committees have experienced a sense of pride. Being chosen to sit on an important decision-making body has also raised their self-esteem.

> *"I'm sure everyone here, if they were asked to see a Board meeting, they would want to come out." — Learner from Central Ontario*

References

Balmuth, M. (1987). *Essential characteristics of effective literacy programs: A review and analysis of the research*. Albany: Adult Beginning Reading Project, New York State Education Department.

Gaber-Katz, E. & Watson, G. (1991). *The land that we dream of: A participatory study of community-based literacy*. Toronto: OISE Press.

Jurmo, P. (1989). The case for participatory literacy education. In A. Fingeret & P. Jurmo (Eds.), *Participatory Literacy Education*. New Directions for Continuing Education. Number 42. San Franciso: Jossey-Bass. 17-28.

Jurmo, P. (1989). Instructional and management: Where participatory theory is put into practice. In A. Fingeret & P. Jurmo (Eds.), *Participatory Literacy Education*. New Directions for Continuing Education. Number 42. San Franciso: Jossey-Bass. 29-34.

Lerche, R. (1985). *Effective Literacy Programs: A practitioner's guide.* New York: Cambridge Book Company.

Mayer, S. (1984). *Guidelines for Effective Literacy Programs*. Minneapolis: B. Dalton.

Other Learner Involvement References

OLC Learners Committee. (1991). *From Energy to Action: Learner Involvement in Literacy.* Toronto: Ontario Literacy Coalition.

Alternative Learning Styles and Outlooks. (1991). *Learner Involvement in the Literacy Movement.* Ottawa: ALSO.
For copies & an audiotape contact: ALSO
18 Louisa Street
Ottawa, Ont
K1R 6Y6
613-233-8660

Several articles on learner involvement in Draper, J., et al. (1991). *Issues in Adult Literacy and Basic Education: Canada.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Fretz, B. *Involvement and advocacy: The process of identifying obstacles and creating changes.* 227-236.

Goldgrab, S. *Active student participation.* 216-223.

Norton, M. *Sharing power and authority: Student control in a community-based program.* 208-214.

Appendix A) Methodology

To whom did we talk?

Although colleges and school Board literacy programs are also grappling with the issue of learner involvement, our research focused specifically on community-based literacy programs in Ontario. The province-wide scope of this research project meant that linguistic and regional diversity had to be represented. Therefore, English, French, and Native literacy programs were contacted in each region of the province: Northern, Eastern, Southern and Central Ontario.

How did we collect the information?

We collected our data by using two instruments: a survey questionnaire and interviews (one-to-one and group).

The survey

A survey questionnaire was sent to staff and Boards of 150 literacy programs. The purpose of the questionnaire was to introduce, at a cursory level, some of the issues and elicit from programs a composite of ideas and activities which they were pursuing. In this first phase, we wished to get a snapshot of the state-of-affairs surrounding learner involvement in Ontario. In order to collect quantitative data and make filling out the survey as expedient as possible for programs, closed-ended questions were chosen over the open-ended variety. The survey also allowed us to earmark programs which were interested in participating in more indepth interviews.

The survey return rate was exceptionally high: 50 staff surveys (30%) and 30 Board surveys (20%) were returned.

Travels of the Learner Participation Research Team

The purpose of the interviews was twofold: we wished to probe in greater depth the issues that were raised in the survey questionnaire, and we felt that talking to learners informally 'on their own turf' would create a more relaxed atmosphere, allowing

us the opportunity to meet more learners. For this reason, face-to-face versus phone interviews with learners was preferred.

The interviews gave us the opportunity to hear people's perceptions of and feelings toward learner involvement. The qualitative data we collected during the interviews was essential to this research as learner involvement in program management is a highly charged and emotional issue for a number of programs.

Sixteen community-based literacy programs were visited between August and December 1991. This number represents approximately 20% of the survey respondents. Of these sixteen, seven programs (43%) were located in Northern Ontario. The emphasis on the North is justified by our desire to represent French and Native programs in this research project and to give a voice to an area which is often overlooked in the South. Additionally, a higher percentage of surveys were returned from Northern programs. Of the seven Northern programs visited, three were French and one was Native. Visits to eastern Ontario included three English programs and the South-Central area (including Toronto) included 6 English programs.

Advisory Committee

To aid us in making decisions about this research project, Core Literacy struck an ad hoc Learner Involvement Advisory Committee. Because of the nature of the project, it was mandatory that the learner's voice was well represented — 50% of the Committee members are learners. The Committee has been active in all phases of this project including editing and publication of this document. One learner member of our Committee who comes from Sudbury joined the researchers on their visits to Northern programs. She acted as a translator and also made contacts with other learners in her region.

Limitations

The survey

Learners were not included in the survey. We decided against sending out a questionnaire to learners for two reasons. First, we felt that a long written document may not be appropriate for many learners, especially if they have not been exposed to the questionnaire style. Secondly, since we did not have a list of names and addresses of learners, we would have to rely on program staff to hand out the questionnaire.

The choice of closed-ended questions (check box style) versus open-ended questions could be considered a limitation to the questionnaire. By their nature, check boxes do lead the respondent to answer the question in a particular way. However, due to time constraints on the part of overworked program staff, we decided that the expediency of filling out checkboxes to writing out short commentaries would be preferred. Our bottom line was to receive the highest rate of return possible.

The interviews

We had hoped to access learners directly without the help of program staff. We felt that learners contacted independently of their program would give us a more representative sample. In an attempt to do this, we contacted the OLC Learners Committee which endorsed our project and offered the help of its regional representatives in locating interested learners for us. In addition, a written announcement was sent to OLC learner members asking them to contact either their OLC regional representative or the Core project researchers with their ideas. Unfortunately, this strategy bore no fruit.

Although the aim of the interviews was to meet as many learners as possible, at most of the interview sites contact with learners was usually limited to a few who were really involved in their

programs. On several occasions no learners showed up even though we were expecting to meet them. Staff members expressed the difficulties of getting learners to talk to us: often learners felt threatened by people they do not know, or they were afraid they would not be able to answer our questions.

Appendix B) Guidelines for "How to Chair a Meeting"

1. Prepare a place to write down the agenda so that everyone can see it.
2. Ask for agenda items and write them down in big letters.
3. Call the meeting to order.
4. Ask if there are anymore agenda items. Ask if there is anyone who has to leave early who would have to be on the agenda first.
5. Go through each agenda item and decide how much time it should take. Try to stick to these times during the meeting.
6. Ask someone to watch the time so that the meeting does not go overtime.
7. Ask everyone to introduce themselves. Who is missing? Is the minute taker there? Who has sent regrets? These should be noted in the minutes.
8. Ask someone to read the minutes from the last meeting. Are there any changes that should be made? These changes should be in the minutes for this meeting.
9. Begin the meeting with the first agenda item. The item should be introduced so that everyone can understand what it is about. If people need more information to understand there should be time for this.
10. Give people time to talk. Everyone's questions should be answered. If people are getting off subject they should be asked to stay on the subject.
11. When it is time to make a decision the chairperson should ask if everyone has a clear understanding of what they are deciding on. If not maybe you need to make more time for deciding.
12 A decision is made when everyone is in agreement. If one person doesn't agree and feels they cannot live with the decision the discussion might have to be scheduled for another time or the agenda for that meeting might have to be changed. Discussion will have to continue until everyone feels that their needs have been met.
13. Follow through the agenda items until the meeting is done. Try to finish on time.
14. Fix a time for the next meeting. Choose a chairperson and a minute taker for next meeting.
15. Talk about the meeting. What was good and what needs changing?

L'IMPLICATION DE L'APPRENANT DANS LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISION COMMUNAUTAIRE

Donald Duff–McCracken
Barbara Fretz
Core Literacy
Mars 1992

BEST COPY AVAILABLE

Préface: Comment utiliser ce manuel

En nous rendant compte que l'on mettrait du temps à lire ce manuel de la première à la dernière page, nous nous sommes efforcés de le concevoir dans la perspective d' une ressource à consulter de différentes façons. Nous reconnaissons aussi que ce rapport est d' un haut niveau de lecture. La complexité de cette question ne nous a pas permis d'écrire tout le document en un langage clair.

Afin de simplifier le texte l'utilisation du masculin inclu le féminin pour le mot 'apprenant'.

N'hésitez pas à faire photocopier les points importants et à les faire circuler à chaque personne participant au programme.

Remerciements

Nous aimerions remercier:

Nos fondateurs, le Secrétariat national de l'alphabétisation, le Secrétariat d'Etat, et le ministrère de l' éducation de la province de l'Ontario de nous avoir permis la réalisation de ce projet.

Les membres de notre comité consultatif: Margaret Jeanveau, Fred Matthews, Marianne Paul, Doug Rankin, et Tracy Styve de nous avoir encouragés, orientés et de nous avoir fourni de bons conseils pendant les douze derniers mois.

Maurice Taylor de nous avoir orientés au cours de l'analyse des données du projet.

Le comité des apprenants du Ontario Literacy Coalition (OLC) et Trudy Watts du soutien qu'ils ont apporté à ce projet.

Chantal Dion de l'Université Wilfrid Laurier, Département de français pour avoir traduit ce document de façon bénévole.

Et, un remerciement particulier à Margaret Jeanveau qui s'est rendue avec nous dans les communautés francophones du nord afin de nous aider à communiquer en français.

Table des matières

Préface: Comment utiliser ce manuel i
Remerciements ii
Histoire 1
Objectifs 1
Introduction 2
Que veut dire "implication de l'apprenant"? 5
Définition des membres du Conseil et du personnel 6
Définition des apprenants 6
Notre définition 8
Pourquoi faire participer les apprenants? 9
Quels sont les avantages à impliquer les apprenants? 9
Dans quelles sortes d'activités les apprenants s'impliquent-ils? 13
Quelques exemples d'activités où il y a prise de décision 14
Comment impliquer les apprenants 17
Poser les Bases 17
Monter les structures 21
Les pleins pouvoirs 26
Soutien apporté aux apprenants au sein d'un programme ... 36
Soutien de la communauté aux apprenants 42
Approche confidentielle 46
La communication 50
Réseaux d'apprenants 54
Groupes d'apprenants 54
Les conférences d'apprenants 58
Adopter des structures amicales pour les apprenants 59
Références 66
Autre références sur l'implication de l'apprenant 67
Appendice — Méthodologie 68

Section 1

Histoire

Core Literacy croit que l'implication de l'apprenant dans tous les aspects de développement organisationnel et de programmes aura un effect positif sur notre capacité à fournir des services d'alphabétisation pertinents et efficaces. Grâce à cette philosophie, Core Literacy a directement impliqué des apprenants dans la gestion de nos services depuis le début. Cependant, cette façon de procéder n'est pas sans inconvénients. Etant donné que plus d'apprenants montrent un intérêt à s'impliquer, nous avons besoin de ressources qui rendent plus efficaces l'implication des apprenants.

Nous avons pris conscience du besoin d' identifier et de partager les informations au sujet des obstacles que rencontre l'apprenant, ainsi que des méthodes couronnées de succès afin de surmonter ces obstacles. Nous nous rendons compte de l'importance des pas à faire dans l'implication des apprenants au niveau de la gestion de programme dans le cadre d' autres programmes communautaires de l'Ontario. Ainsi, en 1990, Core Literacy a-t-elle fait une demande de fonds au Secrétariat national de l' alphabétisation afin de mener des recherches au niveau provincial sur cette question.

Objectifs

A l'origine, nous voulions déterminer le degré d'implication des apprenants à la gestion de programmes à travers la province de l'Ontario. Ensuite, nous voulions passer brièvement en revue les obstacles qui empêchent l'apprenant de s'impliquer et les stratégies pour surmonter ces obstacles. La recherche consiste à faire un tableau des expériences de résistance aux programmes afin d' améliorer l'implication des apprenants et à documenter leurs expériences de sorte à les rendre accessibles et utiles aux Conseils d' alphabétisation et au personnel. Ce qui nous intéressait surtout, c'était d' entendre parler de l'implication des apprenants aux activités de gestion des programmes afin de découvrir ce qui facilite leur implication.

Introduction

"Parce que l'alphabétisation populaire exige le changement des rapports de force établis, elle est souvent vue comme une menace. Elle exige un processus difficile de renouvellement organisationnel et un changement au sein des programmes établis de manière traditionnelle."

(Fingeret et Jurmo, 1989, 1)

"...La plupart des programmes [d' alphabétisation] actuels sont contraints par leur philosophie sous-jacente, ce qui ne donne pas aux apprenants une voix dans la conduite du programme."

Les opinions varient au sujet de l'implication des apprenants. Bien que la plupart des programmes favorisent une plus grande implication de la part des apprenants dans la gestion du programme et qu'ils poursuivent activement cette idée, certains programmes sont désillusionnés par leurs tentatives infructueuses ou par leurs vaines tentatives. Dans plusieurs cas, les programmes ont, au-delà d'une période de plusieurs années, essayé bien des stratégies pour faire participer leurs apprenants mais sans résultat. Ils estiment qu'ils ont essayé de leur mieux et que maintenant, cela dépend des apprenants. Dans ces cas, le personnel est frustré par ce qui paraît un acte futile. Certains vont jusqu'à s'en prendre aux apprenants pour leur manque de participation; on leur a demandé de s'impliquer, mais ils sont peu disposés à le faire. D'autres membres du personnel considèrent que les apprenants ne sont pas encore prêts à accepter un plus grand niveau d'implication. En attendant, la ferveur de certains programmes à impliquer davantage les apprenants est encourageante.

Gamme des attitudes du personnel sur l'implication de l'apprenant

"Ça ne va pas marcher. Nous avons essayé mais les apprenants ne sont pas prêts."

"Nous nous somme engagés à poursuivr cette idée."

Impliquer les apprenants dans les prises de décision du programme est un processus évolutionniste qui prend du temps. Beaucoup de groupes commencent seulement à voir l' importance de cette question. D'autres arrivent seulement à comprendre les stratégies qui impliquent davantage les apprenants. Cependant, une vague d' intérêt au niveau provincial a mis l'implication des apprenants au programme de l'alphabétisation en Ontario. Un sentiment d'urgence à impliquer les apprenants à la direction des programmes d'alphabétisation incite certains membres du personnel et du Conseil à pousser les apprenants dans des activités de gestion de programme.

"Si nous forcions les apprenants [à être au Conseil], cela irait à l'encontre de ce que nous croyons...Je ne veux pas que l'implication des apprenants me rebattent les oreilles alors je ne veux pas que cela rebatte les oreilles des apprenants." — Personnel du centre de l'Ontario

"Nous ne nous approchons pas de quelqu'un dans la rue pour lui demander d'être au Conseil [alors pourquoi le demanderions-nous aux apprenants?] — Personnel du sud de l'Ontario.

Cela a consterné le personnel qui s' inquiète que le processus se passe trop vite pour eux et leurs apprenants. Ils craignent que d'attribuer trop vite aux apprenants des rôles et des activités pour lesquels ils ne sont pas prêts ébranlera le processus de développement et aboutira à une représentation purement symbolique. Plusieurs coordinateurs ont senti que l'implication des apprenants leur a été imposée ainsi qu'aux apprenants eux-mêmes. Il leur a semblé que forcer les gens à s'impliquer est discriminatoire parce que l'on vise un groupe pour une raison particulière.

Mis à part ces difficultés la plupart du personnel semble sentir lorsqu'un apprenant est prêt à vouloir se charger des activités de gestion d'un programme. Par exemple, dans un programme du centre de l'Ontario, la coordonnatrice a attendu quatre ans avant de s'approcher d'un apprenant pour qu'il devienne membre du Conseil. Cet apprenant nous a dit que si la coordonnatrice lui avait demandé plutôt, il aurait refusé parce qu'il manquait de confiance en lui-même.

> *"On ne devrait pas précipiter les gens...vous ne voulez pas fuir par peur. Je sais qu'il y a quatre ans quand j'ai commencé, cela m'aurait fait peur que l'on me demande d'être au Conseil."*

Finalement, le personnel et les Conseils ont des sentiments différents quant à la façon d'impliquer les apprenants. Le personnel s'inquiète plus des difficultés lorsque les apprenants devront prendre des décisions. Parce que bien des membres du Conseil ont un contact limité avec les apprenants (en effet, dans certains programmes, où l' identité des

apprenants reste confidentielle, les Conseils ne les rencontrent jamais), il se pourrait qu'ils n'aient pas une image réaliste des obstacles qui entravent l'implication des apprenants. Une coordonnatrice du nord de l'Ontario se sentait concernée par le fait que son Conseil commence bientôt à exercer une pression sur elle pour ne pas avoir atteint les niveaux voulus d' implication des apprenants. *"[Le Conseil] pourrait voir que j'ai fait échec si les activités [pour les apprenants] ne fonctionnent pas."*

Que veut dire "implication de l'apprenant"?

"La participation[1] active de l'apprenant aux programmes d'alphabétisation pour adultes permet aux apprenants d'exercer un plus grand contrôle, d'assumer une plus grande responsabilité et d'être davantage récompensés vis-à-vis des activités du programme...Les connaissances de l'étudiant(e), ses aptitudes et son expérience sont mises en valeur et respectées et elles fournissent la base sur laquelle construire l'apprentissage avenir."

(Jurmo, 1989, 1 & 17)

Niveaux d'implication des apprenants aux programmes d'alphabétisation

Les apprenants ont de plus grandes marges de contrôle, de responsabilité et de plus grandes récompenses vis-à-vis des activités du programme.

⬆

On consulte les apprenants pour exprimer des idées quant au processus d'instruction ou de gestion.

⬆

Les apprenants coopèrent avec les règlements, activités, et procédures que le personnel du programme a développés.

⬆

Les apprenants sont présents (en chair et en os ou sur papier) dans le programme.

(Jurmo, 1989, 18)

Impliquer les apprenants à la gestion d'un programme d'alphabétisation prend une signification différente selon les personnes. De tels facteurs comme l'orientation politique, l'expérience passée en ayant travaillé avec d'autres groupes et organisations, le niveau de confiance en soi et de développement personnel, les exigences sociales, et le niveau d'aptitude comptent pour une grande variété d'interprétations exprimées par les gens participant aux programmes d'alphabétisation pour adultes.

Au cours de sa recherche sur la participation à l'alphabétisation populaire, Jurmo (1989) a découvert qu' *"il n'y a pas une seule définition simple de la participation de l'apprenant"*. Elle varie de *"la présence simple à un contrôle actif d'une ou de plusieurs activités du programme"* (17-18). Il a organisé les genres d' implication de l'apprenant en plusieurs niveaux basés sur trois critères: le contrôle, la récompense, et la responsabilité.

Les programmes d'alphabétisation qui préconisent la participation à l'alphabétisation populaire visent à des niveaux élevés d'implication. Ces programmes donnent aux apprenants *"des occasions suivies de planifier et d'implanter une grande gamme d'activités d'instruction et de gestion au sein du programme."* (Jurmo, 1989, 18).

---

[1]Bien que Jurmo se serve du terme "participation de l'apprenant" et que nous utilisions le terme "implication de l'apprenant", ils ont le même sens dans ce document.

Définition des membres du Conseil et du personnel

Les membres du personnel ont également des points de vue différents quant à l'implication des apprenants dans la gestion du programme. Pour ceux qui voient l'implication de l'apprenant à partir des niveaux élevés de participation de Jurmo, c'est un processus de changement social – un processus donnant les pleins pouvoirs aux apprenants pour prendre en main leur propre apprentissage et leur propre vie. Quand on leur a demandé de définir l'implication de l'apprenant, le personnel de ces programmes a fait les déclarations suivantes: *"Impliquer les apprenants à tous les aspects du fonctionnement du programme"* ou *"Très actifs dans toutes les prises de décision"* ou *"Les apprenants sont impliqués dans toutes les facettes du programme"*.

Ce ne sont pas tous les membres du Conseil et du personnel qui voyaient l'implication de l'apprenant comme une question de changement social. En fait, le personnel du programme à travers la province nous a fait part d'une inquiétude, celle que le concept de l'implication de l'apprenant ne devienne une cause politique que l'on met de l'avant trop vite. Un coordonnateur a considéré que c'est une attitude paternaliste que d'imposer des structures et des valeurs de la classe moyenne blanche aux apprenants et, ce faisant, d'exploiter les apprenants pour sa propre justesse politique. *"Je suis prudent à l'égard de la dépendance et de leur participation trop hâtive aux Conseils. Sinon, ils deviendront des martyrs [de la cause politique qu'entraîne l'implication des apprenants]"*. Au lieu de se concentrer à adapter les apprenants aux structures existantes, telles que les Conseils et comités, ces membres du personnel se concentrent à aider les apprenants à répondre à leurs buts personnels et à ceux en relation avec leur travail.

Définition des apprenants

Puisque la majorité des apprenants que nous avons rencontrés n'avaient aucune expérience dans la gestion des programmes, une certaine confusion régnait à l'égard de ce qui constitue l'implication de l'apprenant à la gestion de programme. Quand on leur a demandé de décrire comment ils sont impliqués dans "le fonctionnement de leurs

programmes d' alphabétisation", bien des apprenants considéraient les prises de décision à propos du programme d'apprentissage ou d'enseignement comme une activité de gestion. Par exemple, la déclaration qui revenait le plus souvent au sujet de l'implication de l'apprenant était la suivante: *"Nous aidons à planifier ce que nous allons faire dans le groupe"*. Cette interprétation était plus évidente dans les programmes où les apprenants n'étaient pas impliqués dans la programmation ou dans les activités en rapport avec le Conseil. Inversement, les apprenants impliqués dans le fonctionnement de leurs programmes d' alphabétisation ont décrit l'implication de l'apprenant en termes d'activités de gestion de programme: siéger à un Conseil, réviser les finances, recruter le nouveau personnel, etc.

Le côté le plus intéressant de cette recherche était le point de vue que les apprenants, les membres du personnel, et du Conseil avaient vis à vis de l'implication de l'apprenant. En général, les apprenants l' ont définie comme une méthode servant à accroître leur développement personnel et/ ou à accomplir des tâches spécifiques du programme. Les apprenants ont dit qu'aider les autres à apprendre était le point sur lequel se concentrer dans l'implication de l'apprenant. Le développement personnel est né de ceux qu'ils ont aidés.

Bien qu'ils n'aient pas utilisé la même terminologie que le personnel, les apprenants ont aussi défini l'implication de l'apprenant en termes d'exercer un contrôle. Un bon nombre d'apprenants ont parlé de "revendiquer" leur vie en ne cachant pas leurs besoins d' alphabétisation "dans le placard". Impliquer voulait dire se faire les défenseurs d'eux-mêmes. Certains apprenants, surtout ceux des programmes qui épousaient le concept des pleins pouvoirs, se sont vus en route vers une prise de pouvoir de leurs programmes d' alphabétisation. Ces apprenants avaient tendance à être très impliqués dans les prises de décision à un niveau élevé aux Conseils, comités et autres activités de programme.

Notre définition

Le but de cette recherche était d'examiner comment les apprenants sont impliqués ou peuvent être impliqués dans la gestion de leurs programmes d' alphabétisation. En d'autres mots, elle se concentre sur les niveaux les plus élevés d'implication. Ainsi, dans ce document, "l'implication de l'apprenant" veut-elle dire que les apprenants exercent un plus grand contrôle et assument une plus grande responsabilité quant aux décisions qui touchent le programme.

Pourquoi faire participer les apprenants?

"Une participation active peut améliorer l'efficacité des programmes, accroître le développement personnel des apprenants, et leur permettre de transformer les milieux sociaux plus étendus dans lesquels ils vivent."

(Jurmo, 1989, 17)

Au cours des dix dernières années, plusieurs rapports concernant des programmes efficaces d' alphabétisation ont affirmé qu'une implication active des apprenants à la gestion des programmes augmente l'efficacité au niveau des opérations du programme, rehausse l'amour-propre des apprenants et les habilite à faire des changements dans leur vie (voir Balmuth, 1987; Lerche, 1985; Mayer, 1984).

Quels sont les avantages à impliquer les apprenants?

L'implication des apprenants présente des avantages autant pour chaque apprenant que pour le programme. Le personnel, les apprenants, et les membres du Conseil auxquels nous avons parlé ont éprouvé peu de difficultés à faire une liste des vertus de l'implication des apprenants. De plus, il y avait un accord très répandu sur ce qu'étaient ces avantages.

Le personnel, les apprenants et les membres du Conseil se sont mis d'acord sur ces avantages:

- permet la communication facilite le partage des idées et des expériences
- développe la confiance en soi des apprenants
- permet aux apprenants d'acquérir de nouvelles aptitudes
- donne aux apprenants une voix égale afin de satisfaire leurs besoins
- établit une prise de conscience de la part de la communauté et une sensibilisation aux besoins en alphabétisation
- aide les apprenants à se prendre en main/ à développer le sentiment du pouvoir de leur propre vie

Les apprenants ont fait valoir ces avantages:

- Partager et apprendre à partir de l'expérience des autres:

"J'ai toujours dit qu'un jour j'aiderais quelqu'un d'autre à apprendre et c'est ce que je fais maintenant."— Apprenante du centre de l'Ontario

Bien des apprenants s'impliquent davantage dans les programmes parce qu'ils veulent aider les autres à apprendre. Ils désirent faire profiter les autres de ce qu'ils ont appris. Ceci comprend: aider les autres dans le programme et aider également les gens de la communauté qui ne veulent pas devenir membres d'un programme d' alphabétisation. Aider inclut aussi un apprentissage réciproque avec le personnel, les tuteurs-trices, et les membres du Conseil. Le personnel a reconnu que de permettre aux apprenants de 'faire profiter' le programme engendre un sentiment d'égalité et de respect. Le personnel d'un programme a suggéré que l'entraide des apprenants réduirait le fardeau du travail de personnel et des bénévoles.

- Etablir une prise de conscience de la part de la communauté et une sensibilisation aux besoins en alphabétisation

"...si les programmes d'alphabétisation faisaient davantage paraître les gens et s'ils rassemblaient les groupes d' alphabétisation et si cela était diffusé à une émission de télé pour parler du problème au public..." — Apprenante du centre de l'Ontario

Les apprenants ont vu l'importance d'intégrer l' alphabétisation dans la communauté et d'amener la communauté à l' alphabétisation. Si la communauté n'est pas consciente des besoins d'alphabétisation, les apprenants auront peu de soutien. Plus les gens s'impliqueront dans leur programmes d'alphabétisation et qu'ils feront part de leurs histoires plus le soutien de la communauté augmentera. L'apprenant se faisant le champion de sa cause est considéré par de nombreux apprenants comme étant vital à leur apprentissage.

- Aider les apprenants à acquérir de nouvelles aptitudes

"Je veux être dans le comité... et apprendre comment bien parler et bien m'organiser. Vous apprenez juste autant, vous apprenez en fait à vivre dans cette société." — Personnel du nord de l'Ontario

En plus d'améliorer leurs aptitudes d' alphabétisation, les apprenants acquièrent bien d'autres aptitudes importantes à mettre en pratique dans leur vie, en s'impliquant dans la gestion des programmes. Par exemple, en participant à des comités ou à un Conseil, les apprenants ont amélioré leur capacité de communiquer, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions et de développer leurs aptitudes quant à l'animation de groupes.

Le personnel a fait valoir ces avantages:

"Puisque les apprenants sont venus ici, ils prennent position maintenant. Nous les aidons à le faire." — Personnel du nord de l'Ontario

- Etablir la confiance en soi de l'apprenant

A certains égards, la confiance en soi est préliminaire à l'implication des apprenants dans la gestion des programmes. Bien des apprenants qui n'ont pas confiance en leurs propres capacités ou ont peur de l'inconnu ne seront probablement pas prêts mentalement à prendre des décisions touchant à la direction. Afin de surmonter ces obstacles, et de mettre en valeur l'amour-propre, les apprenants ont besoin de se sentir respectés, valorisés et égaux. Développer l'amour-propre est essentiel à l'implication de l'apprenant.

"Cela me fait sentir que je suis utile dans cette communauté." — Apprenant du centre de l'Ontario

- Faire entendre la voix des apprenants afin de satisfaire leurs besoins

Quand les apprenants ont l'occasion d'exprimer leurs idées, on s'assure que leurs besoins sont satisfaits. Etant donné que les membres du Conseil et du personnel n'ont pas été à la place des apprenants, ces derniers peuvent expliquer leur situation et faire des suggestions. Les membres du Conseil d'un programme du centre de l'Ontario nous ont dit que d'avoir des apprenants à leur Conseil *"ne peut avoir que du bon sens...leur présence même vous rappelle qu'il existe des gens qui ont des difficultés que nous n'avons pas"*.

"A la première réunion, nous nous sommes faits réprimander [par notre apprenant au Conseil]. [Il nous a dit que] le langage était trop compliqué." — Membre du Conseil du centre de l'Ontario

- Avoir le sentiment de pouvoir contrôler leur propre vie

(Voir la définition que le personnel donne au sujet de l'implication de l'apprenant)

D'autres raisons pour lesquelles impliquer les apprenants

"Nous connaissons des apprenants qui sont venus ici afin de s'impliquer davantage dans les organisations communautaires." — Personnel de l'est de l'Ontario

Un bon nombre d'apprenants viennent aux programmes d'alphabétisation pour accomplir plus que la lecture et l'écriture. Différents apprenants ont des besoins variés lorsqu'ils s'impliquent: besoins sociaux, politiques, développement de leurs aptitudes ou préparation à l'implication dans d'autres groupes. Tous les programmes d'alphabétisation semblent avoir un groupe d'apprenants qui ont des besoins sociaux qui sont satisfaits par leur programme. Parce que ces

apprenants ayant une orientation sociale passent habituellement plus de temps à leurs programmes que d'autres apprenants, ils ont tendance à être impliqués dans une myriade d'activités. Ils aiment s'impliquer dans n'importe quelle tâche en passant par le ménage du bureau jusqu'à travailler au comité du Conseil. Pour eux, s'impliquer veut dire rencontrer et travailler avec d'autres personnes. *"Il est parfois plus facile d'impliquer davantage ces apprenants "*, a dit un membre du personnel du sud de l'Ontario.

Certains programmes d' alphabétisation ont développé des structures pour incorporer des activités sociales à leur programme. Appartenir à un groupe de femmes ou à un comité d'apprenants sont deux possibilités courantes afin que les apprenants se rencontrent et aient des contacts entre eux. D'autres utilisent leur programme d' alphabétisation comme véhicule à d'autres intérêts tels que faire partie d'un groupe communautaire, obtenir un meilleur emploi, ou suivre un cours.

Dans quelles sortes d'activités les apprenants s'impliquent-ils?

> *"Dans les programmes de participation à l alphabétisation, les apprenants jouent des rôles actifs au niveau de la planification, de l'évaluation, et de l'implantation d'une grande variété d'activités d'instruction. Ils participent aussi à la gestion des programmes, au recrutement du personnel et des étudiants, à la conscientisation du public et à la défense de leur cause, aux activités génératrices de revenus, au soutien des pairs et à d'autres fonctions relatives à la direction."*
>
> (Jurmo, 1989, 29)

Notre recherche montre que les apprenants s'impliquent dans une grande variété d'activités de leurs programmes d' alphabétisation. La plupart s'impliquent dans les tâches où il y a prises de décisions telles que les publications, le service extérieur, le travail de bureau, et les campagnes de fonds alors qu'un petit nombre se retrouve dans les structures où on prend des décisions, telles que le Conseil d'administration et les comités.

Peu d'apprenants sont impliqués dans des activités de programme telles que l'embauche du nouveau personnel, la révision et la répartition des finances et la formation des tuteurs-trices. En d'autres mots, les apprenants ne participent pas beaucoup aux activités où l'on prend des décisions, celles-ci étant traditionnellement accomplies par les membres du personnel. Il est ironique de constater que la plupart du temps, c'est le personnel qui parle avec ferveur de faire participer les apprenants à tous les aspects des programmes d' alphabétisation. Cependant, il semble que les apprenants aient été exclus de bien des tâches importantes dans la gestion des programmes, et qui les touchent directement.

L'écart entre les niveaux de décision les plus élevés et les moins élevés pose un problème. Puisque la majorité des décisions concernant le train-train quotidien se prennent au niveau du personnel, le fait d'intégrer les

apprenants aux Conseils et comités peut les empêcher d'acquérir des compétences essentielles à la gestion du programme. En outre, la structure formelle de la plupart des Conseils et comités, mettant l'accent sur les règles de conduite et la complexité des procédés, rend difficile, voire impossible pour bien des apprenants de se sentir à l'aise. Travailler avec un personnel sur une base quotidienne plus informelle est moins menaçant et probablement plus productif, surtout pendant les premières étapes de l'implication.

Quelques exemples d'activités où il y a prise de décision

Pour êtres clairs, nous avons classé par catégories le genre d'activités où on prend des décisions dans lesquelles l'implication des apprenants se divise en trois groupes: peu élevée, moyennement élevée, élevée. Ces catégories reflètent le degré de contrôle, de responsabilité et de récompense associé à l'activité.[2] Elles ne reflètent absolument pas la valeur de ces tâches rattachées à un programme d' alphabétisation. Toutes ces activités sont nécessaires pour rendre efficace un programme d' alphabétisation.

Niveau peu élevé de prise de décision:

- aider à composer le bulletin
- parler de vos besoins au personnel
- se montrer aux événements sociaux
- écrire des histoires à inclure dans un livre créé par les apprenants
- aller aux émissions de télévision, de radio, dans les écoles, dans les centres commerciaux
- faire le recrutement d'autres apprenants — en expliquant le programme aux gens
- faire du travail de bureau- répondre aux appels téléphoniques
- répondre aux questions des tuteurs-trices pendant l'orientation des tuteurs
- décider si l'on partage les expériences avec le public

---

[2]Notre système de classification est basé sur les niveaux d' implication de l'apprenant de P. Jurmo (1989).

- développer des activités d'apprentissage et d'instruction (donner des cours particuliers et s'entraider, faire des suggestions aux tuteurs-trices et au personnel, apporter de la documentation)

Niveau moyen de prise de décision:[3]

- écrire des lettres aux ministères
- écrire des documents en langage clair
- organiser des réunions- ex. des ateliers, des groupes d'apprenants
- contrôler les fonds et la répartition de l'argent
- rédiger le bulletin et le publier
- démarrer une petite affaire installée au seins du programme d'alphabétisation
- former les pairs: les apprenants qui participent à des ateliers, utilisent leur connaissances acquises pour former d'autres apprenants

Niveau élevé de prise de décision:

- planifier et créer un Comité d'apprenants
- être un électeur au Conseil d'administration
- être membre d'un comité du Conseil
- aider le Conseil à rédiger de nouveau les arrêtés municipaux et la constitution

Même si 50% des programmes d' alphabétisation communautaires de l'Ontario que nous avons contactés ont un petit nombre d'apprenants au Conseil ou dans les comités, la grande majorité des apprenants que nous avons rencontrés ne participent pas à la prise de décision relative à la gestion de leurs programme d' alphabétisation. Actuellement, les apprenants sont, pour la plupart, impliqués dans la création et le développement des programmes d'instruction à leur usage ou à l'usage d'autres apprenants. Les apprenants qui aident à diriger leur programme

---

[3]Contrairement aux niveaux élevés et peu élevés d'implication, très peu de programmes comptent des apprenants qui sont impliqués dans ces activités de gestion de programmes. En fait, on a trouvé un seul programme où les apprenants contrôlent les finances et la publication du bulletin.

d' alphabétisation ont tendance à participer à des activités exigeant des niveaux de décision moins élevés. Parmi les seize programmes d'alphabétisation que nous sommes allés voir, seulement 3 impliquent les apprenants "à toutes les facettes du programme" y compris les activités où on prend des décisions dont le personnel était traditionnellement responsable.

Comment impliquer les apprenants

Le reste de cette section contient de courts résumés des stratégies utilisées pour impliquer les apprenants, lesquelles les apprenants, les membres du Conseil et du personnel ont partagé avec nous. Il se peut que vous vous serviez déjà de certaines de ces stratégies; peut-être souhaitez-vous en explorer d'autres. Les gens à qui nous avons parlé n'ont pas seulement donné un aperçu des avantages de ces différentes formes d'implication, mais ils ont attiré l'attention sur les embûches et les problèmes. La section 2 fera valoir les stratégies qui concernent particulièrement les programmes.

Nous avons divisé ces stratégies en deux catégories: *Poser les Bases* et *Monter les Structures*. *Poser les Bases* s'applique aux stratégies servant à développer un ensemble d'attitudes et de valeurs préabablement nécessaires à l'implication de l'apprenant. Le personnel et les apprenants tous deux doivent subir ce changement d'attitude. Cependant, notre recherche montre que les changements d'attitude que doit subir le personnel couvrent un plus grand territoire — à partir de leurs propres perceptions des apprenants et de leur implication, le personnel devra apporter des changements à la structure du programme.

Une fois que nous avons créé un environnement qui soutient l'implication de l'apprenant, nous pouvons *Monter les Structures*. Ceci s'applique aux stratégies pour impliquer les apprenants à des tâches spécifiques où il y a prise de décision. Ce sont des tâches beaucoup plus concrètes comparées aux changements d'attitude dont on a donné un aperçu dans *Poser les Bases*.

Poser les Bases

"Il vous faut du culot et de la confiance pour être au Conseil — soyez certain[e] que vous êtes capable." — Apprenante du sud de l'Ontario

Plein pouvoir de l'apprenant

Dans le contexte des apprenants qui s'impliquent plus dans leurs programmes d' alphabétisation, le plein pouvoir inclut des facteurs tels que développer son amour-propre et sa confiance. Un apprenant qui s'implique aura besoin de confiance en lui-même pour bien des raisons.

Les apprenants doivent croire qu'ils sont capables de rencontrer de nouveaux défis. En plus, s'ils s'impliquent dans une organisation qui n'est pas sensibilisée aux expériences des apprenants ou qui ne les soutient pas , il se peut que ces derniers trouvent leur idées mises au défi — soit délibérément ou pas.

"Le plein pouvoir, c'est 'piles non comprises'. La meilleure façon de donner le plein pouvoir aux gens est de les traiter comme s'ils l'avaient." — Personnel de l'est de l'Ontario

Une façon par laquelle les membres du Conseil et du personnel peuvent aider les apprenants à ressentir un plus grand respect d'eux-mêmes et à se valoriser passe par le soutien des expériences de l'apprenant. On discute d'autres façons ci-dessous.

(Voir Section 2: Plein Pouvoir)

Le défi de rester confidentiel

Nos conclusions concernant l'aspect confidentiel étaient des plus surprenantes dans notre étude. Presque chaque membre du personnel et chaque apprenant que nous avons rencontrés ont considéré que d'être des plus confidentiels barre la route à l'implication de l'apprenant. Leur raisonnement était que dans les programmes où les apprenants ne connaissent pas d'autres apprenants, il y a peu de chance pour que se crée un réseau de contacts. En plus, si une atmosphère confidentielle règne, celle-ci perpétue un silence qui rend l'implication dans un programme d'alphabétisation une proposition difficile. Comme disait un membre du personnel du centre de l'Ontario: *"C'est comme si nous sanctionnions la honte."* Le fait que presque tout le monde pense qu'être confidentiel entrave l'implication de l'apprenant ne veut pas dire que la plupart des programmes ne pratiquent pas cette mesure — la plupart le font à des degrés variés.

"Nous étions comme un centre socio-médical pour le SIDA...tout était ultra secret." — Personnel de l'est de l'Ontario

"L'aspect confidentiel, pourquoi en faire un cas? Le personnel en fait davantage un cas que les apprenants." — Personnel du sud de l'Ontario

Un important démenti devrait être renforcé en ce moment: tous les apprenants et le personnel que nous avons interviewés 'ont choisi' de nous rencontrer. Il se peut que les apprenants et le personnel qui se sentent très concernés au sujet de l'aspect confidentiel aient choisi de ne pas se mettre en contact avec nous.

(Voir Section 2: Approche Confidentielle)

Construire à partir des expériences de l'apprenant

Il importe pour les programmes de comprendre que les expériences des apprenants ne représentent qu'une petite partie de leur vie. Des facteurs provenant d'autres aspects de leur vie auront un impact sur leur programme d'alphabétisation. Nous avons communément remarqué que si les apprenants étaient impliqués dans leur programme, il y avait une très forte possibilité qu'ils participent aussi à d'autres activités communautaires. Une majorité des apprenants à qui nous avons parlé et qui étaient des membres du Conseil, avaient eu des expériences antérieures en tant que 'citoyen-ne impliqué-e' avant de devenir membre d'un programme d'alphabétisation. Ces expériences antérieures se classaient à partir d'expériences formelles (être membre d'un club tel que les Chevaliers de Colon) à des expériences non formelles (une femme qui recueillait bénévolement les enfants de la rue).

Ce qui est clair aussi, c'est que l'implication à un programme d'alphabétisation n'est pas le "dernier arrêt" pour ces apprenants. Bien des apprenants sont devenus actifs en adhérant à d'autres organisations ou groupes depuis qu'ils sont membres d'un programme d'alphabétisation. Par exemple, plusieurs apprenants du programme du centre de l'Ontario sont devenus des membres plus actifs de leur église. Après avoir passé de nombreuses années à rester passifs parmi l'assemblée des fidèles, ces apprenants parlent et lisent maintenant devant les autres membres de l'église. *"Je suis allée à cette église pendant 16 ans et je n'ai jamais parlé devant les autres jusqu'à que je commence à venir au [programme d'alphabétisation]."*

L'importance de ceci est que certaines gens sont davantage prêts à s'impliquer et à contribuer à leur programme d'alphabétisation que d'autres et que cela va de soi pour certaines personnes quand vient le moment de s'impliquer. Il semblerait que ce groupe d'apprenants deviennent membres de programmes et d'organisations dans le but de s'impliquer activement. Un programme qui souhaite impliquer les apprenants tirerait profit en tenant compte des expériences antérieures des apprenants, et le fait qu'ils voudront peut-être plus s'impliquer que ceux qui ont moins d'expériences au niveau de l'implicaiton.

Une autre stratégie importante en relation avec ce sujet est que les membres du personnel et du Conseil reconnaissent que les apprenants n'ayant pas eu d'expériences antérieures auraient besoin d'une approche plus évolutionniste. Pour ces apprenants, il se peut que sauter immédiatement au niveau des prises de décisions du Conseil ne soit pas approprié. S'impliquer est un processus, impliquant différentes personnes qui commencent à différents points sur l'échelle évolutionniste.

Utiliser la communauté à votre avantage

Un programme qui souhaite impliquer des apprenants devrait aussi prendre en considération le contexte social et économique de la communauté où se trouve le programme. Il arrive souvent que des situations surviennent au sein de la communauté plus large qui sert de tremplin. Par exemple, un programme d'alphabétisation d'une ville minière du nord de l'Ontario, a récemment eu l'expérience d'un afflux d'apprenants mis à pied dernièrement. Ces apprenants avaient des besoins et des intérêts semblables et la plupart d'entre eux se connaissaient par le biais du travail. Ceux-ci ont été placés dans le cadre d'un petit groupe et en peu de temps, ils avaient établi une Association d'apprenants. Les apprenants de ce groupe ont affirmé qu'il leur avait été plus facile de s'impliquer du fait qu'ils étaient des compagnons de travail et amis et qu'ils avaient connu des expériences semblables. Leur implication aurait été differente s'ils s'étaient retrouvés dans une pièce entourée d'étrangers.

Une histoire similaire s'est passée dans un programme d'alphabétisation du centre de l'Ontario où un groupe de femmes a été mis sur pied. En peu de temps, un bon nombre des femmes du groupe étaient devenues de très bonnes participantes à d'autres branches du programme.

Soutenir les apprenants

Les apprenants conscients qu'on les soutient auront plus de chance de connaître le succès en participant à leur programme d'alphabétisation. En plus du soutien apporté par leur famille et amis, les apprenants

peuvent en général obtenir un soutien du programme et de la communauté.

(Voir Section 2: Soutien)

Traiter les apprenants comme des personnes égales

"On ne les pousse pas à être comme nous...Nous n'essayons pas de les changer." — Personnel du nord de l'Ontario

Bien des apprenants sentent qu'on ne les traite pas comme des personnes égales au sein de leur(s) programme(s). Ils ont l'impression qu'on ne respecte pas leurs opinions et qu'on les traite de manière parentale. Pourtant, un personnel sensible respectera l'individualité des apprenants et leurs droits de prendre des décisions personnelles.

(Voir Section 2: Soutien)

Monter les structures

Apprenants formant un réseau de contacts entre eux

"Nous avons eu notre première réunion un lundi soir et personne n'est venu. Et on s'est dit 'd'accord, nous allons régler leur compte'. Alors, mardi nous sommes revenus et leur avons dit que nous reviendrions mercredi pendant la classe et qu'ils devraient voter. Ils n'auraient pas le choix." — Apprenant du nord de l'Ontario discutant les débuts de leur groupe d'apprenants

Une des façons les plus importantes pour impliquer les apprenants est d'établir un réseau de contacts entre eux. En plus de partager les informations, les apprenants qui ont des contacts avec les autres voient qu'ils ne sont pas seuls. Les apprenants peuvent établir des contacts entre eux en allant aux conférences, en s'impliquant dans des réseaux provinciaux, dans des cours privés destinés à leurs pairs, dans de petits groupes et en devenant membre d'un groupe de soutien ou d'un comité d'apprenants.

La possibilité pour les apprenants de se mettre en contact dépend de l'atmosphère confidentielle du programme. Une attitude ouverte est préalablement nécessaire pour que les apprenants se sentent assez à l'aise d'agir réciproquement avec d'autres apprenants. De nombreux programmes ont essayé de mettre sur pied des comités d'apprenants mais bon nombre d'entre eux n'ont pas eu de succès. Il se pourrait que l'échec ait été en partie à cause d'un manque de soutien du programme.

(Voir Section 2: Réseaux d'apprenants)

Défense de la cause / Recrutement dans la communauté

La défense de la cause et le recrutement dans la communauté sont des domaines d'implication qui peuvent apporter de grandes récompenses à la fois pour les apprenants et les programmes. Les avantages que représente l'implication des apprenants dans la défense de la cause sont nombreux. Ces derniers ont l'occasion d'exprimer leurs opinions sur des questions. Ils ont la possibilité d'améliorer leurs aptitudes telles que faire des discours en public. Si leur travail de défense de la cause réussit, les apprenants renforcent leur amour-propre.

Les avantages qu'apporte aux programmes l'implication des apprenants dans la défense de la cause et le recrutement dans la communauté sont aussi nombreux. En plus d'avoir augmenté la force de frappe en ayant des apprenants prêts à aider, il se peut que la perspective différente d'un apprenant mène à quelques nouvelles formes de défense de la cause et de recrutement dans la communauté. Les apprenants prêts à raconter leurs histoires personnelles sont peut-être aussi capables de "faire leur" les questions d'alphabétisation en soulevant un grand effet. Par exemple, les apprenants d'un programme du centre de l'Ontario ont décidé seuls de rendre visite à un député de la localité pour parler des réductions de fonds faites à un programme d'alphabétisation pour les jeunes. Leur attitude était "nous ne voulons pas voir ces gamins grandir et ne pas savoir lire et écrire...Nous savons comme c'est difficile." Il est fort possible que cette forme de défense de la cause et de recrutement dans la communauté puisse obtenir la voix la plus forte dans certaines situations.

Travailler à des tâches réelles qui touchent tous et chacun

Une autre façon efficace d'impliquer les apprenants est de les faire travailler à des tâches qui touchent chacun de manière égale. Par exemple, relocaliser et/ou restructurer un bureau sert de catalyseur à l'implication. Lorsqu'un programme du nord de l'Ontario a dû déménager ,on a demandé à tous les membres de faire part de leurs idées. Etant donné cette possibilité, bien des apprenants ont participé

activement à la recherche et au choix d'un nouvel endroit. Quand un programme du sud de l'Ontario est récemment devenu indépendant d'une plus grande organisation, les apprenants ont aidé à trouver un nouvel emplacement et à établir une nouvelle structure pour le programme. Plus précisément, les apprenants ont fait partie d'un comité ad hoc et d'un comité d'organisation qui prenaient des décisions à ce sujet. Les apprenants ont continué de participer après que les comités ad hoc se sont démantelés; les apprenants ont occupé des postes au sein des comités permanents et au Conseil administratif.

Améliorer les moyens de communication

"J'ai de sérieuses inquiétudes au sujet du manque de formation. Je veux dire par là qu'on implique des gens dans des questions sans leur donner l'information de base exigée."
— Personnel du sud de l'Ontario

Des voies de communication ouvertes sont importantes pour les apprenants qui souhaitent s'impliquer pour bien des raisons. Les apprenants se doivent de savoir ce qu'on attend d'eux avant d'être impliqué dans les activités d'un programme quelles qu'elles soient. A la suite de conversations avec des apprenants, il semble que la plupart surestiment ce qu'une activité exigera d'eux. Par exemple, ils supposeront qu'être dans un comité demande un haut niveau d'alphabétisation. Des voies de communication plus claires aideront à dissiper ce mythe. Les apprenants qui souhaitent s'impliquer ont aussi besoin d'un moyen pour communiquer avec d'autres apprenants afin de partager leurs idées et de trouver des pairs animés des mêmes sentiments et intérêts. Ceci pourrait prendre la forme de bulletins, de tableaux d'affichage ou de media non imprimés tels que des émissions radiophoniques animées par la communauté. Quel que soit le moyen choisi, son format doit être accessible aux apprenants. Ceci comprend une conception et un langage clairs.

(Voir Section 2: Communication)

Fournir un programme de soutien suivi

Une fois que vous avez créé un cadre de soutien, il a constamment besoin d'être nourri. Un programme de soutien suivi est plus concret et comprend des stratégies telles que celles d'offrir des possibilités de formation et de développement aux apprenants; celles-ci se présentent avec le personnel du programme ou des animateurs de l'extérieur. Par exemple, un comité d'apprenants du centre de l'Ontario a exprimé au

personnel le besoin d'avoir une formation dans le cadre de l'animation et de l'établissement des objectifs. Les apprenants et le personnel ont décidé qu'un animateur de l'extérieur serait la meilleure solution à cette requête et le personnel a aidé les apprenants à trouver un(e) animateur-trice qui a l'expérience de travailler avec des apprenants pour mener l'atelier.

Un programme suivi inclut aussi des tâches telles que expliquer aux apprenants intéressés quelles options ils ont pour s'impliquer et demander aux apprenants, qui montrent un intérêt, s'ils souhaitent s'impliquer. Un soutien suivi exige du temps de la part du personnel.

(Voir Section 2: Soutien et Réseaux d'apprenants)

Adopter des structures amicales pour l'apprenant

"Ceci pourrait vouloir dire une restructuration complète; cela indépendamment du niveau d'implication de l'apprenant" — Personnel du centre de l'Ontario

Alors qu'il est essentiel que les attitudes des membres du personnel et du Conseil changent envers l'implication des apprenants, ce fait seul ne poussera pas les apprenants à s'impliquer dans les organisations d'alphabétisation. Bien des apprenants et des membres du personnel à qui nous avons parlé croient que la structure actuelle inhérente à de nombreux programmes d'alphabétisation est intimidante pour les apprenants (et non-apprenants aussi).

"Nous n'aurons jamais beaucoup de gens au Conseil jusqu'à ce que la structure des réunions change pour le meilleur." — Personnel du sud de l'Ontario

Les Conseils et les comités ont besoin d'être restructurés. La structure des Conseils et des comités varie largement d'un programme d'alphabétisation à l'autre. Quelques Conseils opèrent de façon très informelle et d'autres Conseils opèrent de façon aussi formelle que l'on s'y attend dans le monde des corporations. En utilisant les mots "informelle" et "formelle", nous ne parlons pas des distinctions dans les responsabilités légales et liées aux affaires d'un Conseil. Nous parlons du style d'intéraction entre les membres du Conseil ou du comité. D'après nos entretiens avec des apprenants, un Conseil qui opère de façon informelle avec le moins de protocole possible attirera davantage les apprenants.

Un Conseil qui a une structure formalisée opère peut-être de cette façon par habitude ou routine. Décider de ne pas s'adresser au président à chaque fois que vous voulez dire quelque chose, peut s'avérer un

soulagement à tous les participants. Cependant, il se peut que certains Conseils ne soient pas disposés à adopter une attitude plus informelle. Les Conseils qui ne veulent pas rendre leur intéraction moins formelle devraient comprendre que cela réduira l'occasion des apprenants à s'impliquer au Conseil de manière significative.

(Voir Section 2: Adopter des structures amicales pour les apprenants)

Section 2

Les pleins pouvoirs

"Vous devez suivre vos propres règles pour atteindre les pleins pouvoirs." — Personnel de l'est de l'Ontario

"Nous avons reçu le mandat d'aider les gens à atteindre les pleins pouvoirs." — Personnel de l'est de l'Ontario

Le terme "pleins pouvoirs" a surgi de nos discussions avec le personnel à travers la province. Il y avait une certaine confusion quant à savoir quel rôle ils jouaient afin d'aider les apprenants à atteindre les pleins pouvoirs — c'est-à-dire à augmenter leur valeur personnelle et à prendre en main leur propre vie. Le désaccord n'est pas sur la valeur des apprenants à atteindre les pleins pouvoirs. Tous les gens à qui nous avons parlé étaient d'accord sur le fait qu'il est important pour les apprenants de se sentir confiants en eux-mêmes et d'avoir foi en leur valeur personnelle. Le désaccord et la confusion proviennent du rôle que des individus (comme le personnel) jouent en aidant les autres à atteindre les pleins pouvoirs. Le concept de donner les pleins pouvoirs à n'importe qui d'autre que soi-même, tel qu'un membre du personnel qui donne les pleins pouvoirs à un apprenant, semble poser un problème qui entraîne la division politique dans une communauté d'alphabétisation. Un vif désaccord se fait ressentir sur les questions suivantes: y a-t-il un ordre du jour politique sous-jacent lorsqu'on donne les pleins pouvoirs aux apprenants? Le mouvement d'alphabétisation se devrait-il d'avoir des ordres du jour politiques? S'il y a un ordre du jour politique, est-il approprié pour tous les programmes communautaires?

"Ce n'est pas mon but d'apprendre aux gens à lire , à écrire et à penser comme moi." — Personnel de l'est de l'Ontario

"Si vous donnez les pleins pouvoirs aux gens, que les autorisez-vous à faire?...On entend ces phrases sortant de la bouche des apprenants; ils répètent comme des perroquets ce qu'ils ont appris quelque part. C'est de la dictature cérébrale...Les utiliser comme des instruments de changement social, c'est les traiter comme des enfants parce que vous admettez pouvoir les manipuler...Soit que ce sont des enfants qui ont besoin d'être aidés afin d'atteindre eux-mêmes les pleins pouvoirs ou que ce sont des adultes." — Personnel de l'est de l'Ontario

"Nous donnons les pleins pouvoirs aux gens par l'intermédaire de leur implication et de leurs connaissances...Une opinion [qui dit que nous forçons les apprenants à faire quelque chose qu'ils ne veulent pas]...sous-estime les compétences des apprenants." — Personnel du centre de l'Ontario

Alors que les apprenants utilisent rarement le terme "pleins pouvoirs", ils utilisent souvent des expressions moins académiques pour rendre ces termes. Comme dans le cas du personnel, il n'existe pas de consensus clair de la part des apprenants sur cette question. D'une part, il se peut que les apprenants parlent des pleins pouvoirs en se servant d'expressions telles que 'augmenter leur confiance en eux' ou 'prendre en main leur vie'. D'autre part, certains apprenants parleront franchement 'd'atteindre' ou de 'prendre le pouvoir': *"Nous arriverons à un point où les apprenants vont prendre le pouvoir."*

Obstacle: le "mythe" de ne pas avoir assez de compétences

"Il nous faut savoir lire et écrire avant de pouvoir nous impliquer dans d'autres trucs...si vous participez trop, alors notre lecture et notre écriture s'en ressentent." — Apprenant du centre de l'Ontario

Un des principaux obstacles pour impliquer les apprenants dans les activités où il faut prendre des décisions difficiles, surtout dans les activités du Conseil, est que les apprenants se voient souvent comme ne possédant pas les compétences requises (principalement celles d'écrire, de lire, et de compter). Les apprenants sentant que ces compétences font défaut, il ne serait pas seulement difficile pour eux de contribuer à l'organisation, mais il s'ensuivrait aussi que les non-apprenants ayant le pouvoir de décider ne les prendraient pas au sérieux.

Le fait que des apprenants (dont certains n'étant alphabétisés que de façon élémentaire) participent activement aux prises de décision à un niveau élevé dans leur(s) programme(s) explique pourquoi nous avons appelé cet obstacle un mythe. Dans les programmes qui n'ont pas un Conseil amical envers les apprenants, ce mythe peut très bien apparaître comme une réalité. Par exemple, un membre du Conseil de l'est de l'Ontario croyait que *"peu d'apprenants ont des aptitudes actuellement. Nous représentons un corps légal et nous avons des obligations."*

Surmonter l'obstacle: les apprenants deviennent confiants au niveau de leur compétence

Deux méthodes existent pour surmonter cet obstacle: 1) en améliorant les aptitudes des apprenants de sorte qu'ils sentent que leurs aptitudes suffisent pour s' impliquer et 2) en supprimant le mythe.

Technique: accroître le développement des aptitudes

Une façon évidente de surmonter cet obstacle est de développer les aptitudes des apprenants. Alors que ceci s'avère efficace dans certains cas, cela ne défie pas vraiment l'obstacle — cela l'évite simplement. De plus, cette méthode de surmonter l'obstacle n'est pas une solution efficace. Pour que tous les apprenants qui estiment qu'ils ont suffisamment d'aptitudes afin des impliquer aux prises de décision à un niveau élevé, il faudrait que chaque apprenant consacre un temps et une énergie considérables à développer leur compétence à un niveau élevé.

Il se peut que cette solution exclue certains apprenants. Bien des apprenants ayant des aptitudes de base sentiront que développer jusqu'à un niveau élevé leurs aptitudes à lire et écrire n'est pas une proposition réaliste à cette étape de leur vie. Cette solution exclura donc bien des apprenants ayant un niveau peu élevé en lecture et écriture qui pourraient apporter des idées précieuses.

Les programmes qui imposent catégoriquement cette solution peuvent en connaître des répercussions. De nombreux apprenants impliqués ont compris que les aptitudes dont ils pensaient avoir besoin pour s'impliquer dans un programme d'alphabétisation ne sont pas vraiment nécessaires. Les apprenants à qui on a dit qu'il fallait développer certaines aptitudes avant de s'impliquer ont peut-être senti que le programme les avait trompés lorsqu'ils se sont rendu compte que ces aptitudes n'étaient pas exigées.

Jusqu'à un certain point, la tendance à surestimer les aptitudes que l'on exige de soi-même est une caractéristique de la nature humaine. Il est clair que le fait d'accroître ses aptitudes aidera un apprenant à

se préparer à la participation — non pas parce que les aptitudes sont obligatoirement une exigence, mais parce qu'elles renforcent l'amour propre et la confiance en soi de l'apprenant. Cependant, un programme ne devrait renforcer cette tendance naturelle. C'est pour les raisons précédentes qu'un programme ne devrait pas se concentrer sur cette solution.

Technique: supprimer le mythe des aptitudes insuffisantes

"Je veux m'impliquer dans un Conseil, mais comment m'y impliquer si on ne sait pas ce qu'est un Conseil, quand il se réunit, et ce qu'il fait?"

Nous croyons que la solution la plus efficace à cet obstacle est la suppression du mythe. Il se pourrait que bien des programmes ne se rendent pas compte que ce soit un mythe. Si les apprenants croient au mythe, il est possible que les autres du programme y croient aussi. Ces programmes n'ont peut-être pas encore de structures amicales pour les apprenants. (Voir: Soutein)

Supprimer le mythe implique que l'on doit faire face aux problèmes sans détour et n'exige pas que les apprenants d'un programme s'adaptent à quelque chose qui peut ne pas exister. Etant donné que cela demande des changements d'attitude, le processus sera peut-être long et lent. Cependant, c'est une stratégie effective et efficace [à long terme]. Quand un programme a supprimé le mythe, peu d'entretien est exigé pour le garder dans l'oubli.

Il existe trois façons pour les programmes de supprimer le mythe des aptitudes insuffisantes. La façon la plus efficace est peut-être le service extérieur d'apprenant à apprenant. Grâce à cette méthode, les apprenants impliqués à des prises de décision d'un niveau supérieur diraient aux autres apprenants qu'ils ont aussi la possibilité de s'impliquer. Les tribunes pour que ces apprenants défendent leur cause sont nombreuses. Un comité d'apprenants serait un endroit approprié pour entendre les témoignages. Les apprenants pourraient raconter leurs histoires au sujet de leur implication dans le bulletin du programme ou par le biais d'autres moyens de communication. Les apprenants qui sont impliqués pourraient aussi se mettre en contact personnel avec d'autres apprenants et leur dire en quoi consiste l'implication. Le seul

inconvénient à cette méthode est qu'elle exige qu'un programme ait déjà des apprenants impliqués dans des prises de décisions à un niveau élevé.

Une autre façon efficace de supprimer le mythe est de révéler les processus des prises de décisions aux yeux de tous les gens du programme. (Voir: Les structures amicales pour des apprenants)

La troisième façon de supprimer le mythe est de faire ressortir aux apprenants par le personnel et le Conseil que ces aptitudes ne sont pas essentielles à l'implication. Il se peut que cette méthode ne soit pas efficace puisque bien des apprenants ne croiront pas forcément le personnel ou le Conseil (sans qu'on leur donne des preuves) ou supposeront que les membres du personnel et du Conseil veulent 'seulement être gentils' ou condescendants. Finalement, on exige que tous les membres du personnel et du Conseil se rendent compte que c'est un mythe le fait que les apprenants ont besoin d'aptitudes avancées en lecture et en écriture pour impliquer à des prises de décision d'un niveau élevé.

Obstacle: les autres personnes qui ne sont pas disposées à abandonner le pouvoir et le contrôle aux apprenants

"...Ils aiment pousser les gens et les apprenants n'ont pas le pouvoir...les apprenants vont avoir ce pouvoir." — Apprenante du centre de l'Ontario

"Nous devons dire (au personnel) que nous voulons participer sans leur faire sentir qu'ils ne font pas leur travail. Comment communiquer entre apprenants et personnel est une des raisons fondamentales pour laquelle nous voulons le Comité des Apprenants." — Apprenant de l'est de l'Ontario

Un autre obstacle en rapport avec les pleins pouvoirs est la répartition inégale du pouvoir. Parce que les membres du personnel et du Conseil détiennent plus de pouvoir, ils contrôlent souvent le processus des prises de décisions. Bien des apprenants à qui nous avons parlé ont exprimé leur inquiétude à ce sujet.

Surmonter l'obstacle: redistribuer le pouvoir

"Je connais un gars du regroupement régional, qui, à chaque fois qu'il a un problème, court voir la coordonnatrice de son

programme. C'est comme s'il n'était qu'une marionnette dont on tire les fils." — Apprenant de l'est de l'Ontario

Les gens avec qui nous nous sommes entretenus ont discuté de deux façons de surmonter cet obstacle. La première solution est que les apprenants acceptent des postes rémunérés dans les programmes d'alphabétisation. La deuxième solution est plus une question d'attitude — partager les responsabilités.

Technique: postes rémunérés

"Le personnel n'aimerait pas qu'on prenne leurs emplois de toute façon." — Apprenante du centre de l'Ontario

"Je vous le dis, soyez prudent(s) envers le reste du monde. Je pense que les apprenants feraient déplacer des montagnes. Imaginez, nous leur avons donné seulement un peu de responsabilité et regardez ce qu'ils ont fait jusqu'à maintenant" — Personnel du nord de l'Ontario discutant comment le fait de rémunérér le personnel pourrait changer les groupes d'alphabétisation

Une façon de redistribuer le pouvoir est d'embaucher des apprenants comme membres du personnel. Si les apprenants devaient s'impliquer dans la sélection du personnel des programmes d'alphabétisation, les apprenants auraient l'occasion de prendre part aux décisions quotidiennes importantes prises par le personnel. Presque chaque apprenant à qui nous avons parlé estimait que ce serait une grande occasion pour un apprenant et que tous/toutes en bénéficieraient. Lorsque nous avons parlé au personnel de la possibilité d'impliquer les apprenants, nous avons eu différentes réactions. Il était surprenant que la diversité des réactions n'ait pas été aussi marquante que ce à quoi on s'attendait. A l'extrême, le personnel s'est montré enthousiaste envers le fait que les apprenants acceptent des postes rémunérés dans des programmes d'alphabétisation. Une coordonnatrice de programme du nord de l'Ontario a dit que si les apprenants devenaient des membres du personnel *"cela veut seulement dire que j'ai bien fait mon travail."* Une autre membre du personnel du nord de l'Ontario jugeait qu'elle avait eu bien des occasions et qu'elle se désisterait pour laisser un apprenant partager ces expériences:

"J'ai eu la chance d'aller à l'école alors si les apprenants obtiennent la même éducation, c'est formidable pour eux. Je n'ai pas peur de perdre mon emploi.

"Il y a quelque chose dans mon for intérieur qui veut donner aux autres." — Apprenant du centre de l'Ontario

Nous n'avons pas parlé à des membres du personnel qui ont dit que c'était néfaste que des apprenants fassent partie du personnel par la suite. Cependant, certains membres étaient concernés par le fait que cela n'arrivera pas en nombre considérable pendant quelque temps. Le fait que des membres du personnel ne se sentaient pas menacés par les apprenants devenant membres du personnel pouvait être dû à ce que ces membres ne sentaient pas la menace imminente en supposant que cela se fasse.

"[Si les apprenants devenaient des membres du personnel], ce serait vraiment super parce qu'ils pourraient être des modèles à suivre et dire, 'Voici où je suis parvenu(e) et vous êtes capable(s) de le faire aussi'." — Personnel du centre de l'Ontario

Cette solution est qu'elle ne met pas directement au défi l'obstacle. Alors qu'il y a bien des apprenants qui aimeraient devenir membres du personnel d'un groupe d'alphabétisation, et que de nombreux apprenants ont l'aptitude, la principale question ici reste avec le pouvoir et le contrôle — pas l'argent. Beaucoup d'apprenants étaient conscients des fond limités des programmes d'alphabétisation. Une apprenante du sud de l'Ontario a dit que son programme *"n'a pas l'argent pour permettre aux apprenants d'être payés en tant que membres du personnel. On a déjà licencié un membre du personnel."*

"Nous ne voulons pas être payés. Nous voulons que les apprenants puissent apprendre." — Apprenante du centre de l'Ontario

Il est aussi possible que dans le cas où un apprenant deviendrait membre du personnel, cela ne résolve que l'équilibre du pouvoir entre cet apprenant en particulier et l'autre membre du personnel. Il pourrait se créer une hiérarchie avec les quelques apprenants qui sont membres du personnel et ont des postes où ils assument des responsabilités ou exercent un pouvoir.

Même si des apprenants devaient devenir membres du personnel, l'obstacle resterait. Il se peut que les apprenant qui deviennent membres du personnel sentent que les autres ne sont pas disposés à partager le pouvoir. Si ce scénario se passait, les résultats pourraient empirer les rapports de pouvoir existants.

Technique: partager les responsabilités

"Ce sont des questions de protection. Que cela nous plaise ou pas, nous avons plus de pouvoir." — Personnel de l'est de l'Ontario

"[Ce programme d'alphabétisation] est le meilleur parce que les gens sont impliqués dans tout." — Apprenante du sud de l'Ontario

"Nous sommes trop maternels parfois. J'ai du mal à m'empêcher de tout faire (c'est personnel). Céder les responsabilités aux autres est dur. En enseignant, on est [censé] abondonner le contrôle et laisser les apprenants décider, mais quand il s'agit des tâches administratives, je les exécute sans me demander pourquoi." — Personnel de l'est de l'Ontario

La notion de faire partager les responsabilités par le personnel et le Conseil peut paraître évidente. Pourtant, étant donné que cela demande des changements d'attitudes, il se peut que ce soit un processus long et difficile. A bien des égards, partager les responsabilités avec les apprenants est la solution la plus efficace. Elle aborde la vraie question à savoir qui a le pouvoir et le contrôle et non pas qui est rémunéré.

"Les apprenants ne nous ont jamais demandé d'accomplir des tâches du programme telles que interviewer les nouveaux participants. Je serai un peu nerveux de leur demander d'accomplir des tâches qui pourraient les mettre mal à l'aise. Mais je ne suis pas absolument certain de cela." — Personnel de l'est de l'Ontario

Comme nous en avons discuté dans la première section, les genres d'activités relatives aux prises de décisions dans lesquelles les apprenants s'impliquent le moins sont les activités de "niveau intermédiaire" — des tâches revenant normalement au personnel. Le personnel pourrait facilement partager bien de ses responsabilités avec les apprenants. Ceci devrait surpasser les tâches habituelles qu'ils choisissent comme l'entretien des bureaux. Il existe d'autres tâches qui pourraient être partager cependant. Celles-ci incluent: interviewer les nouveaux participants, former des tuteurs, et il faut s'assurer que les apprenants et les tuteurs-trice s'harmonisent.

Obstacle: les apprenants ont peur du personnel

> *"Quand vous allez [au programme], personne n'est supérieur à vous, on en est tous au même point. La première fois que j'y suis allé, je pensais que je me sentirais stupide, mais tout le monde est pareil...On ne pouvait dire qui était le professeur et qui était l'étudiant." — Apprenante du nord de l'Ontario*

Bien des apprenants que nous avons rencontrés ont affirmé avoir des rapports égaux et chaleureux avec le personnel. Immanquablement, ces programmes ont encouragé les apprenants à s'impliquer dans les activités à tous les niveaux. Malheureusement, ce n'était pas le cas de tous les apprenants que nous avons interrogés.

> *"Vous travaillez si fort pour arriver jusque là et ensuite* ils vous font reculer de deux pas*"*— Apprenante du nord de l'Ontario

"Beaucoup d'apprenants ont peur du personnel." — Apprenante du centre de l'Ontario

Ces apprenants avaient souvent peur de parler seul à seul au personnel des problèmes relatifs à l'apprentissage, ou au sujet des problèmes relatifs aux prises de décision. Il est évident que les apprenants se retrouvant dans cette situation ne vont pas sentir que le programme leur donne les pleins pouvoirs. Il existe bien des raisons pour lesquelles ces apprenants se sentiraient ainsi. Les apprenants ont eu des expériences antérieures négatives mais projettent cela sur le personnel d'un programme. Cette peur pourrait aussi être due à des malentendus lorsque des apprenants perçoivent que le personnel n'est pas sensible à leurs besoins.

Surmonter l'obstacle: développer la confiance en soi

Nous avons déjà parler d'une façon de renforcer la confiance des apprenants. Développer ses aptitudes apporte à une personne la preuve qu'elle est capable et de cette façon renforce sa confiance en soi.

Techniques: tâches visant à renforcer la confiance

Une autre façon pour que les apprenants renforcent leur confiance s'acquiert par l'implication dans les activités, celles-ci donnant aux apprenants le sentiment qu'il contribuent à la société. Voici

quelques activités qui ont aidé les apprenants à développer leur confiance:

- en aidant/soutenant d'autres personnes à apprendre: ensemble, à leurs enfants, et à des gens de la communauté qui ne veulent pas faire partie d'un groupe d'alphabétisation
- en prenant en main leur propre programme de formation / en défendant leur propre cause
- en étant traités sur un pied d'égalité et en traitant tout le monde avec respect
- en établissant des réseaux de soutien avec d'autres apprenants, par exemple, en se racontant leurs histoires
- en se montrant/ en exprimant leurs besoins face à la communauté et au personnel
- en apprenant non seulement à écrire et lire, mais à communiquer, à animer et à diriger des programmes

Surmonter l'obstacle: une sensibilisation plus accrue du personnel

Le personnel se doit d'être sensibilisé et de faire preuve d'une plus grande conscience au niveau des problèmes dans leur intéraction avec les apprenants puisque bien des choses sont communiquées de façon non verbale. Par exemple, dans un programme, un apprenant avait besoin d'informations de la part du personnel. En raison des tensions qu'implique le travail du personnel, la demande d'informations s'est perdue dans la démarche. On n'a jamais donné de réponse à la demande de l'apprenant et ce dernier a présumé qu'ils 'ont dit qu'il ne peut pas le faire'. Des situations comme celle-ci peuvent créer la fausse impression que le personnel est dur et sans bienveillance — le climat parfait pour que bien des apprenants craignent leur personnel.

Soutien apporté aux apprenants au sein d'un programme

Le soutien dans un programme, en particulier le soutien venant du personnel, était une des raisons les plus communément citées que les apprenants impliqués attribuaient à leur participation. Le personnel et les apprenants l'ont aussi fréquentmment cité comme un obstacle important. Les membres du personnel se rendent souvent compte qu'ils ne sont pas capables de donner les différents genres de soutien qu'ils voudraient. Les apprenants sont également conscients lorsqu'il y a peu de soutien au sein d'un programme. Quand certains apprenants en font l'expérience, ils supposent que c'est parce que personne du programme ne s'y intéresse.

Les programmes représentent plus que leur personnel, et le soutien au sein du programme va plus loin que d'avoir simplement des membres du personnel offrant leur soutien. Cela inclut d'avoir des tuteurs-trices et des membres du Conseil qui sont sensibilisés et pro-actifs plutôt que de rester là à attendre. Il faut trouver du temps et promouvoir le développement et la formation des apprenants.

Obstacle: manque d'encouragement ou de sensibilisation du personnel, des tuteurs-trices et du Conseil

"Ils ne me disent pas de ne pas le faire, mais ils me laissent entendre que je perds un temps précieux...la professeure dit qu'aussi longtemps qu'elle vivra, elle ne comprendra pas pourquoi nous perdons un temps précieux." — Apprenante du nord

Bien des apprenants à qui nous avons parlé sentent que le personnel du programme communique souvent de façon explicite ou implicite, des attitudes négatives envers l'implication des apprenants. Une apprenante du nord de l'Ontario qui s'était impliqué dans un mouvement d'alphabétisation au niveau provincial a reçcu des commentaires négatifs de la part d'un membre du personnel du programme. Le membre du personnel ne s'opposait pas à ce que des apprenants s'impliqent, mais il estimait que cette apprenante s'impliquait trop aux dépens de ses études d'écriture et de lecture. Heureusement que cette apprenante a pu se rendre compte que ce membre du personnel n'était pas contre l'implication, mais s'inquiétait seulement des études de l'apprenante. Elle a fait comprendre par la suite à ce membre du personnel que sa

participation ne compromettait pas sa lecture ni son écriture mais les soutenait.

Il semble que de nombreux apprenants sentent que le personnel, les membres du Conseil et les tuteurs-trices ne sont pas persuadés que les apprenants soient capables de décider de ce qui est mieux pour eux. Cela peut ne pas être le cas, mais c'est l'impression qui en ressort.

Surmonter l'obstacle: encouragement du personnel, des tuteurs-trices et du Conseil

"Ici nous sommes un groupe d'amis... nous sommes comme une grande famille...ils m'encouragent à aller plus loin." — Apprenante du nord

Les membres du Conseil et du personnel sont en mesure d'encourager les apprenants à s'impliquer dans les activités de gestion. On les respecte habituellement pour leurs connaissances et compétences. Le personnel, encore plus que le Conseil, travaille étroitement avec les apprenants et est capable de sentir lorsqu'un individu est prêt et décidé à s'impliquer davantage à la gestion du programme. Sentir "où en est l'apprenant" en terme de son développement personnel et de ses capacités est essentiel. Plusieurs apprenants nous ont avertis que de pousser trop vite les apprenants vers les activités de gestion peut avoir un effet préjudiciable — la menace et la peur pourraient les éloigner du programme. Donner une formation est une façon indirecte mais efficace d'encourager ceux-ci/celles-ci à s'impliquer.

"Nous avons fait une grande fête à Noël et nous avons eu des élections. [Un des membres du personnel] s'est approché de moi et a dit «Aimeriez-vous être au Conseil?» J'avais peur mais elle m'a aidé à comprendre que je pourrais faire quelque chose de bien." — Apprenante du nord

Les tuteurs-trices peuvent aussi encourager les apprenants. Une apprenante que nous avons rencontrée a estimé que sa tutrice a été entièrement à l'origine de sa plus grande implication. *"[Ma tutrice] a dit «tu es capable de le faire»"*. Cette apprenante qui avait l'habitude de recevoir sa tutrice chez elle et ne parlait à personne participe maintenant à de nombreux comités et activités de son programme et du mouvement d'alphabétisation.

Obstacle: manque de formation et d'animation du personnel

Le temps est une contrainte importante lorsqu'on soutient les apprenants par la formation et l'animation. Des réductions dans les budgets des programmes ont provoqué la diminution du personnel. Plus

de responsabilités ont été mises sur les épaules du personnel qui restait. Une coordonnatrice d'un programme du sud de l'Ontario s'inquiète que le personnel devienne submergé de travail et a peur que la formation et l'animation apportées aux apprenants soient touchées. Puisque l'implication de l'apprenant à la gestion de programme est une priorité pour ce programme, le manque de temps pour aider les apprenants est une source de frustration pour le personnel.

Surmonter l'obstacle: formation et animation du personnel

Pour les apprenants qui veulent s'impliquer davantage dans l'administration de leurs programmes d'alphabétisation, l'animation du personnel est d'une grande importance. Etant donné que les activités relatives à la gestion sont exécutées par le personnel, ce dernier est mieux préparé à faire de la formation et de l'animation avec les apprenants au niveau de la gestion de programme. On ne peut pas s'attendre à ce que les membres du Conseil et les tuteurs-trices soient disponibles et apportent un soutien continuel. Là où le personnel a contribué de façon consciencieuse à la formation et au développement, les apprenants sont devenus des membres efficaces de l'équipe. Par exemple, plusieurs programmes que nous sommes allés voir ont des animateurs-trices parmi le personnel qui travaillent avec leur comité d'apprenants. D'après nos observations, les comités d'apprenants qui ont reçu le soutien du personnel continuent à être vitaux alors que ceux qui n'ont pas eu de soutien se sont soit éteints ou ont un faible taux de participation.

Obstacle: Peu ou pas de contacts avec les autres apprenants

Dans les programmes d'alphabétisation de personne à personne, où les apprenants reçoivent des leçons ailleurs qu'au bureau du programme, il est très difficile pour les apprenants de se rencontrer. Bien que l'on puisse organiser des groupes d'apprenants et des événements afin que les apprenants se rencontrent, nous avons trouvé que les apprenants ne participent pas à ces événements pré-organisés. Ces faibles taux de participation sont attribués à la peur ou à la gêne que les autres sachent

qu'ils sont des "apprenants" ou qu'ils ne veulent pas fréquenter des étrangers. Cette dernière raison présente une tournure ironique: les événements sont planifiés comme un forum de rencontres, mais pour faire participer les apprenatns aux événements, ils ont besoin de se connaître entre eux. Dans les programmes où les apprenants étudient ensemble à l'intérieur de petits groupes ou se rencontrent à la pause, plus d'apprenants assistent aux événements du programme. Ceux-ci sont des endroits de rencontres, lesquels jouent le rôle d'une communauté pour bien des gens.

(Voir: Réseaux d'apprenants)

Surmonter l'obstacle: soutien d'apprenant à apprenant

"Si les apprenants se tiennent ensemble, nous allons obtenir ce que nous voulons." — Apprenant du centre de l'Ontario

Les apprenants ont besoin de quelqu'un avec qui parler quand ils rencontrent des problèmes avec leurs tuteurs-trices ou leur personnel. Ils doivent aussi se sentir à l'aise avec les autres avant de s'impliquer dans les événements. Pour cette raison, le soutien d'apprenant à apprenant est essentiel à un programme d'alphabétisation. Une apprenante du centre de l'Ontario qui organise et s'occupe de la gestion de bien des activités du programme, y compris le comité des apprenants, a fait un grand coup quand elle a aidé une femme à sortir de l'ombre. Grâce à la persévérance et à l'encouragement de l'apprenante active, la femme a commencé à s'impliquer dans les événements et dans les comité des apprenants. Selon l'apprenante active: "maintenant, elle est capable de donner son opinion et de dire «Je ne suis pas contente à ce sujet»."

"Quand un apprenant parle à un autre, je pense que c'est beaucoup mieux." — Apprenant du centre de l'Ontario

Une autre façon pour que les apprenants se soutiennent entre eux est de passer par les réseaux d'apprenants (Voir: Réseaux d'apprenants). Dans une ville du nord de l'Ontario, les apprenants d'un groupe d'alphabétisation s'intéressent à démarrer une association d'apprenants. Ils ont fait une présentation aux apprenants des autres programmes et ont établi tout simplement établi un groupe d'apprenants. La solidarité des apprenants peut profiter aux apprenants en leur donnant plus de pouvoir et de contôle au sein du programme.

Obstacle: isolement du programme (programmes de leçons de personne à personne)

"Il y a des apprenants qui sont là depuis environ deux ou trois ans, qui sont simplement heureux d'être avec leurs tuteurs-trices." — Personnel du sud de l'Ontario

Bien des apprenants se sentent isolés de leur programme d'alphabétisation, surtout ceux/celles qui se trouvent dans des programmes de leçons de personne à personne. Quand l'apprenant étudie en dehors du bureau du programme d'alphabétisation, il est plus isolé. Dans ce cas, il est très difficile pour le personnel d'avoir un contact direct avec l'apprenant. Puisque les messages ne peuvent être transmis de vive voix, le personnel et les membres du Conseil ont recours au téléphone ou au bulletin pour transmettre les informations. Aucune de ces méthodes n'est optimale — celle-ci prend du temps et celle–là n'est pas très efficace, en particulier pour les lecteurs ayant un niveau élémentaire de lecture. Dans un programme de leçons de personne à personne du centre de l'Ontario, la coordonnatrice voulait surmonter l'isolation des apprenants par la création de petits groupes d'étude. Cependant, le Conseil administratif ne lui permettait pas, même si de petits groupes avaient plus de chance d'impliquer davantage d'apprenants.

"L'isolement est tout à fait gênant." — Personnel du centre de l'Ontario

De nombreux programmes ont des apprenants qui ont choisi de ne pas s'impliquer. Selon un membre du personnel du sud de l'Ontario, ces apprenants tendent à avoir des vies bien intégrées, où le programme est seulement une autre partie de leur vie. Par exemple, après cinq ans au sein d'un programme de leçons de personne à personne, une apprenante d'un autre programme du sud de l'Ontario n'a jamais assisté à un événement du programme ou rencontré d'autres apprenants. Elle nous a dit que son tuteur-trice lui donne tout le soutien dont elle a besoin.

Surmonter l'obstacle: supprimer l'isolement

On peut surmonter le sentiment d'isolement et de solitude qui accompagne souvent les leçons de personne à personne. Voici plusieurs stratégies dont se servent les programme d'alphabétisation:

Technique: fournir aux apprenants un lieu de rencontre agréable

"Nous voulons emménager dans une grande maison pour que les apprenants aient un point de rencontre...En ce moment [les apprenants] viennent nous voir, [heureusement, grâce à ce nouvel endroit], ils viendront pour se voir entre eux." — Personnel du nord de l'Ontario

On s'est rendu compte que le bureau d'un programme de personne à personne de l'est de l'Ontario ne permet pas d'intéraction normale. En ce moment, leur bureau ne pourvoit aucun espace de rencontre où les apprenants, les tuteurs-trices et le personnel peuvent bavarder et établir des contacts entre eux. Cependant, la grande pièce pour la pause-café d'un programme du nord de l'Ontario est devenu le point central pour s'entretenir et communiquer.

Technique: offrir l'apprentissage en petits groupes

Les programmes de personne à personne qui sont devenus de petits groupes de formation en alphabétisation ont vu le niveau d'implication des apprenants augmenter. L'apprentissage en petits groupes permet aux gens de travailler et d'apprendre ensemble. Cela crée un lien entre le groupe qui aide les apprenants à se sentir à l'aise au sein du programme. L'apprentissage et les leçons donnés par les pairs est une autre conséquence de l'apprentissage de groupe qui aide à impliquer davantage les apprenants.

Technique: idée d'un centre ouvert à tous

Gardez des heures régulières durant la semaine où les apprenants passent au bureau rencontrer le personnel, les tuteurs-trices, les apprenants et les membres du Conseil. Ce peut être un moment pour bavarder ou étudier. Pendant ces moments-là, le personnel est disponible pour répondre aux questions ou aux problèmes que les apprenants ont.

Soutien de la communauté aux apprenants

"Nous voulons que la communauté soit [non seulement sensible aux questions d'alphabétisation, mais qu'elle les ACCEPTE.].— Apprenant du nord "

C'est au grand avantage des apprenants d'obtenir du soutien en dehors de leur programme d'alphabétisation. Sachant que leur communauté les soutient, cela facilitera la transition à l'étape de participation à leur programme d'alphabétisation. Les apprenants qui s'impliquent dans les relations publiques et extérieures révéleront à la commnauté dans son ensemble leurs besoins en alphabétisation. Cela donne aux apprenants un plus haut profil dans la communauté.

D'après les discussions que nous avons eues avec les apprenants, le soutien de la communauté est souvent chose difficile à réaliser pour les apprenants. Pour cette raison, engendrer le soutien de la communauté peut être l'initiative des membres du personnel et du Conseil.

Travailler dans le but d'éliminer le stigmate de l'analphabétisme et de faire davantage prendre conscience des questions et des besoins en alphabétisation, s'avèrent des sujets qui soulèvent la conscience, ce qui ne profite pas seulement aux apprenants, mais au programme d'alphabétisation en général.

Obstacle: la communauté n'est pas sensible aux questions d'alphabétisation

"L'attitude des gens au pouvoir est qu'ils ne prêtent pas vraiment attention à l'alphabétisation." — Apprenante du sud

Sans le soutien de membres influents de la communauté, les besoins en alphabétisation restent cachés à la communauté. Selon les apprenants d'un programme de l'est de l'Ontario, les média de leur ville ne sont pas intéressés à rendre public l'alphabétisation et les politiciens ne considèrent pas cette quesiton prioritaire. Un des apprenants avait envoyé plusieurs lettres à son député et à d'autres fonctionnaires sans recevoir de réponses. Il a expliqué que:

> *"Le plus grand problème est de convaincre les politiciens que [l'alphabétisation] est une question importante." — Apprenant de l'est de l'Ontario*

Un coordonnateur d'un programme d'alphabétisation du nord était concerné par le fait qué la communauté ne respectait pas l'éducation,

surtout pour les femmes, et ceci rendait très difficile l'apprentissage des adultes: *"Les gens se moqueront de vous si vous retournez à l'école...[ils pensent] que devriez rester où vous êtes."*

Surmonter l'obstacle: soulever la conscience du public

"Nous devons en parler. Je suis prêt à le dire aux gens maintenant, je ne l'étais pas il y a des années." — Apprenante du sud de l'Ontario

Les gens se doivent de savoir qu'il existe des besoins en alphabétisation dans la communauté avant de pouvoir soutenir les programmes d'alphabétisation. Tout le monde au sein du programme peut participer au recrutement dans la communauté, surtout les apprenants qui peuvent partager leurs expériences personnelles.

Technique: service d'extension par apprenant et défense de la cause

"On a besoin d'être plus conscients que ce programme existe." — Apprenant du sud de l'Ontario

Les apprenants racontant leurs histoires au public est une façon efficace pour eux de jouer un rôle vital en obtenant le soutien de la communauté. La défense de sa propre cause est surtout puissante dans les communautés aux liens étroits où les gens se connaissent et se respectent. Par exemple, un apprenant d'un programme du nord de l'Ontario qui est un membre actif de sa communauté est devenu le porte-parole de son programme d'alphabétisation. En tant qu'entraîneur de hockey, il était en sa capacité de propager le mot alphabétisation aux jeunes enfants et à leurs parents. De nos jours, on a beaucoup de respect à l'égard des personnes qui apprennent.

"C'est notre responsabilité de parler franchement." — Apprenante du sud de l'Ontario

Les apprenants vont parler d'alphabétisation dans leurs communautés. Ils vont dans les écoles, les centres commerciaux et les bibliothèques; ils se présentent à la télé et à la radio. Dans certaines communautés, les apprenants ont eu de bons résultats avec les étudiants qui abandonnent l'école secondaire; certains d'entre eux/elles sont devenus membres de leurs programmes d'alphabétisation communautaire. On peut aussi rendre public les besoins en alphabétisation sur les lieux de travail. La direction d'une scierie du nord a demandé aux apprenants du programme d'alphabétisation de venir parler aux ouvriers-ières. En premier, il y a eu beaucoup de taquineries et de rires, mais ceci a eu pour

résultat que cinq ouvriers sont devenus membres du programme. Maintenant, un ouvrier apporte ses livres de maths au travail.

Obstacle: le stigmate de l'analphabétisme et confidentialité

"Une communauté qui force un apprenant à garder le silence n'a pas une attitude positive envers l'apprentissage." — Apprenant du nord

Une communauté qui traite d'analphabétisme comme un sujet tabou crée un stigmate autour de la question. Si une communuaté regarde de haut les individus qui ne savent pas lire ni écrire, il est plus difficile pour les apprenants de participer. Bien des apprenants que nous avons rencontrés ont décrit leurs communautés comme des endroits où les besoins en alphabétisation étaient si privés que personne n'en discutait. Les programmes d'alphabétisation sont également coupables de perpétuer le stigmate dans la communauté en insistant dans leur publicité sur la confidentialité. L'aspect privé donne une image négative à l'alphabétisation. Voici deux cas qui montrent comment le fait de rester confidentiel peut entraver le soutien: un apprenant d'un programme du nord a fait croire à sa femme qu'il avait une liaison amoureuse au lieu de lui dire qu'il apprenait à lire et à écrire. Une coordonnatrice du nord de l'Ontario ne mettra pas l'adresse du programme sur les lettres qu'elle envoie aux apprenants. Il existe une différence entre tromper la confiance des apprenants et garder le programme tellement secret que la communauté ne peut prêter son soutien.

"Nous sanctionnons la honte en n'admettant pas le fait que c'est un problème. Devons-nous rendre public l'information privée de façon verbale?" — Personnel du nord

Surmonter l'obstacle: établir un réseau de soutien communautaire

Les programmes d'alphabétisation doivent faire partie de la communauté s'ils souhaitent établir une base de soutien. A chaque fois qu'on a besoin d'aide, une coordonnatrice d'un programme du nord essaie de faire intervenir d'autres agences. Par exemple, il fallait de nouveaux meubles de bureau pour ce programme, mais il n'y avait pas assez d'argent dans le budget. Un fonctionnaire a entendu parler de leur situation critique et il a trouvé un fond d'argent inutilisé. Une fin heureuse: le programme a reçu un important montant d'argent et a pu non seulement acheter du mobilier, mais de l'équipement en informatique aussi. Il faut reconnaître que cette communauté est très chaleureuse et ouverte. On peut nourrir cette ouverture d'esprit même

dans des communautés insulaires moins sympathiques. Cela demande seulement plus de conviction et de détermination de la part du programme d'alphabétisation.

Technique: rendre public le "courage" de l'apprenant

"Pendant 40 ans, personne n'a su que je ne pouvais ni lire ni écrire." — Apprenant du nord

Montrer à la communauté ce que les apprenants ont accompli aide à établir le soutien. Ceci crée un sentiment de respect envers les apprenants qui, à leur tour, seront traités de façon égale parmi leurs pairs.

Approche confidentielle

Comme nous l'avons mentionné précédemment, presque tous les programmes d'alphabétisation appliquent l'approche confidentielle jusqu'à un certain point. Certains programmes appliquent l'approche confidentielle à l'extrême, où on cache l'identité des apprenants. D'autres appliquent l'approche confidentielle d'une façon moins extrême, où on ne divulgue pas d'informations personnelles au sujet des apprenants sans permission.

Obstacle: l'approche confidentielle décourage les apprenants à 'sortir de l'ombre'

Comment aborder l'approche confidentielle apparaît comme un des grands dilemmes qu'un programme doit affronter. Comme nous l'avons constaté dans la Section 1, le personnel s'est rendu compte que l'approche confidentielle formait un obstacle à l'implication de l'apprenant, pourtant presque tous les programmes l'ont appliquée jusqu'à un certain point. L'obstacle qui entoure l'approche confidentielle est donc quelque peu unique, car la plupart des apprenants, des membres du Conseil et du personnel se rendent compte de l'existence de cet obstacle. L'obstacle reste parce qu'il n'est pas clair comment savoir résoudre ce problème sans décourager les apprenants qui hésitent à faire partie du programme.

Surmonter l'obstacle: réduire les niveaux de l'approche confidentielle

"Je vois en ce moment un changement dans l'attitude des apprenants en ce qui concerne le fait de ne pas avoir peur de retourner à l'école, et de ne pas se sentir préoccupés par [l'approche confidentielle]." — Personnel de nord

Bien des programmes se préoccupent du fait que s'ils réduisent les niveaux d'approche confidentielle, cela découragera certains apprenants en puissance à être membres du programme. Cependant, ces mêmes programmes ont reconnu que peu d'apprenants ressentaient le besoin d'avoir de hauts niveaux d'approche confidentielle.

Technique: se servir de l'approche confidentielle de façon sélective

La plupart des programmes établissent leur niveau d'approche confidentielle pour satisfaire leurs apprenants les plus prudents. Une solution évidente à cette question n'est pas d'utiliser une ligne de conduite qui couvre tous les risques, mais d'appliquer l'approche confidentielle lorsqu'elle est nécessaire. Un programme du sud de l'Ontario discute de la question avec chaque apprenant qui devient membre du programme. Les membres du personnel demandent à l'apprenant, *"Est-ce que cela vous convient si nous donnons votre numéro de téléphone aux autres personnes du programme? La majorité dit 'bien sûr'."* Ce programme a aussi un formulaire écrit en termes clairs que le personnel et un nouvel apprenant signent après l'entrevue qui mentionne si cela est égal à l'apprenant d'être mis en contact avec les autres personnes du programme.

Technique: remplacer 'l'approche confidentielle' par 'le respect'

"Ils embrouillent les mots approche confidentielle et respect. A partir du moment où vous respectez les personnes, cela montre que vous respecterez leur désir de vie privée." — Apprenante du nord de l'Ontario

Un programme du nord qui ne met pas d'accent sur l'approche confidentielle, avait un des niveaux les plus élévés d'implication des apprenants de tous les endroits où nous sommes allés. Quand nous avons parlé aux apprenants, ils ont été choqués d'apprendre que bon nombre de programmes ont une approche confidentielle stricte. Ces apprenants estimaient que l'approche confidentielle n'était pas la question; on avait besoin de respect envers les apprenants de la part des autres personnes du programme. Ces apprenants savent que tout ce qui se passe une fois les portes fermées reste entre quatre murs.

Technique: se concentrer de nouveau sur la question en écartant l'approche confidentielle

Les êtres humains sont souvent nerveux et inquiets quand ils apprennent de nouvelles choses. La plupart des apprenants se ressentent ainsi jusqu'à un certain point quand ils commencent à travailler leurs aptitudes à lire et à écrire. Ceci est perpétué par bien des attitudes sociales négatives, envers ceux qui sont à leur début dans l'alphabétisation. Si le programme promouvoit l'approche confidentielle, de nombreux apprenants supposeront que ce qu'ils font doit rester caché. Cependant, les programmes peuvent choisir une approche 'à moitié pleine' au lieu d'une approche 'à moitié vide'. Les programmes ont la possibilité de changer le langage qu'ils utilisent; par exemple, ils peuvent parler de 'nouveaux lecteurs' au lieu de 'gens qui ne peuvent pas lire'.

Nous avons demandé à une apprenante du nord si l'approche confidentielle décourageait les gens à faire partie de son programme d'alphabétisation. Elle a estimé que cela avait peu d'impact parce que le programme présente l'amélioration des aptitudes à lire et écrire de façon positive. Elle présente son programme à la communauté, comme une entreprise 'noble' — davantage comme un collège communautaire ou une université. L'attitude du programme envers l'approche confidentielle se reflète dans la communauté. Quand cette apprenante a dit à ses ami(e)s qu'elle était devenue membre de ce programme, *"Ils m'ont dit «Je pensais que tu pouvais lire» et j'ai dit «Oui, je veux seulement m'améliorier».*" Un autre apprenant d'un programme différent du nord a dit à ses amis qu'il faisait partier d'un programme d'alphabétisation. Maintenant à chaque fois qu'il les rencontre, quelqu'un lui dit en plaisantant, *"Voici le bon à rien éduqué."*

Les programmes ont travaillé pendant des années afin de minimiser le stigmate de l'alphabétisation. Il est ironique qu'ils ne montrent pas l'exemple en ce qui concerne l'approche confidentielle. Il se peut même que les attitudes des programmes d'alphabétisation au niveau de l'approche confidentielle soient en retard sur leur temps

par rapport au reste de la société. Bien des apprenants à qui nous avons parlé avaient l'impression que les temps ont changé. Un apprenant d'une ville du sud de l'Ontario, pensait que l'attitude à l'égard de l'alphabétisation *"était mauvaise...mais les choses semblent s'améliorer."* Un apprenant du nord a trouvé ses amis solidaires quand il leur a dit qu'il voulait améliorer ses aptitudes à lire et à écrire. Ils lui ont dit, *"Eh bien! J'ai travaillé avec toi toutes ces années et nous avons les mêmes besoins."*

Technique: augmenter le contact entre les apprenants

(Voir: Les Réseaux d'apprenants)

La communication

Obstacle: les apprenants manquent d'informations au sujet du programme

L'implication de l'apprenant nécessite que les apprenants aient accès aux informations au sujet des programmes d'alphabétisation. Les informations constituent le savoir et le savoir donne le pouvoir. Nous avons trouvé que dans les programmes d'alphabétisation où les apprenants ne sont pas impliqués de façon active, ceux-ci ne sont pas conscients de quelle manière le programme est dirigé — comment il est structuré, qui prend les décisions, quelles décisions sont prises. Un cas extrême est celui d'un programme de l'Ontario où les apprenants n'étaient pas sûrs de la personne qui coordonnait le programme. Parce que les apprenants étaient plus en contact avec la réceptionniste que la coordonnatrice, la plupart d'entre eux pensaient qu'elle était 'patronne'. Il n'est pas surprenant qu'ils n'aient eu connaissance du Conseil ou de ses activités.

Surmonter l'obstacle: faire en sorte que le personnel, les tuteurs-trices, et le Conseil informent les apprenants

Les moyens de communication s'ouvriront naturellement davantage alors que plus d'apprenants s'impliqueront dans la gestion de leur programme d'alphabétisation. Cependant, avant que ceci arrive, les apprenants ont besoin d'informations au sujet du programme. Voici plusieurs techniques utilisées pour transmettre ces informations aux apprenants: le bulletin[4], un tableau d'affichage, le bouche à oreille, une liste de numéros de téléphone pour que les apprenants se téléphonent, des annonces faites aux événements, une soirée de rencontre avec les

---

[4]Avertissements en utilisant le bulletin comme le moyen exclusif pour transmettre des informations: bien des apprenants ayant un niveau élémentaire de lecture ne pourraient pas le lire; les gens oublient les informations écrites telles que les dates et les heures, le message écrit étant plus impersonnel pourrait se perdre dans le courrier.

membres du Conseil, et un réseau de contacts par le biais du Comité des apprenants. Quand on leur a demandé quelle technique s'avérait la plus efficace, les apprenants et le personnel étaient tous d'accord pour dire que l'approche 'personnelle' marchait le mieux. Bien que cela demande plus de temps, téléphoner ou parler aux gens individuellement laisse une impression de durée plus longue. Cela montre aussi que le programme se sent assez concerné pour passer du temps avec chaque apprenant.

Surtout dans les programmes de tutora de personne à personne où les apprenants ne fréquentent pas d'autres participants au bureau du programme, les tuteur-trices jouent un rôle essentiel en communicant les nouvelles aux apprenants. Bien sûr, ceci veut dire que les tuteurs-trices doivent être bien informé(e)s, et ce n'est pas souvent le cas.

Obstacle: les informations du Conseil et des comités n'atteignent pas les apprenants

Dans bien des programmes d'alphabétisation, les décisions qui sont prises au niveau du Conseil ou du comité n'atteignent jamais les apprenants (ou tuteurs-trices). Puisque ces décisions touchent les apprenants, il importe que ceux-ci aient accès à ces informations. S'ils ne reçoivent pas ces informations, les apprenants ne peuvent pas changer ou agir sur des décisions qui ont été prises pour eux. En étant tenus au courant, les apprenants s'assurent que le Conseil ou ses comités prennent des décisions qui répondent à leurs besoins.

Surmonter l'obstacle: réseaux de communication informels

Un programme de l'est de l'Ontario a abordé cet obstacle en s'appuyant moins sur la structure formelle du Conseil pour transmettre les informations. A la place, le personnel est en communication téléphonique continue avec les apprenants. Ils font référence à cette approche verbale comme à un réseau de 'village'.

"Il n'est pas nécessaire de formaliser et d'organiser un système qui marche bien de façon informelle." — Personnel de l'est

Certains programmes ont un apprenant délégué au Conseil dont la responsabilité est d'assurer la liaison entre apprenants, en général par le biais du Comité des apprenants et du Conseil. Un mot d'avertissement: avoir un apprenant au Conseil ne garantit pas que les apprenants recevront des informations. A moins qu'ils ne soient des apprenants délégués que l'on désigne, les programmes ne peuvent s'attendre à ce que les apprenants acceptent naturellement ce rôle. En fait, nous avons demandé aux apprenants qui siègent au Conseil si assurer la liaison entre les apprenants et le Conseil était leur responsabilité. Bien que les membres du personnel et du Conseil aient pu admettre que c'était le travail de l'apprenant, la plupart des apprenants ne l'admettaient pas. Cependant, ces apprenants avaient tendance à être activement impliqués dans leurs programmes et partageaient pas mal d'informations avec d'autres apprenants.

Obstacle: utiliser un langage complexe

"[Les membres du comité] s'oublient." — Apprenant du nord

Il est très facile pour un programme de déclarer être ouvert et apporter son soutien, mais si les gens ne sont pas disposés à communiquer pour se mettre à la portée des apprenants, ils enverront un message confus. L'utilisation d'un langage complexe n'est pas nécessaire et est surtout désemparant pour la communauté d'alphabétisation. Un langage technique ou tourné vers le jargon peut aliéner les apprenants et rejeter leur implication. Les groupes où sont pris les décisions, en particulier le Conseil administratif, ont traditionnellement été des foyers de langage peu clair. L'utilisation d'une terminologie complexe dans des arrêtés, des circulaires et autres documents sont inintelligibles à des gens qui ne savent pas lire tout comme à ceux qui savent lire.

Surmonter l'obstacle: utiliser un langage clair

"Supprimez ce beau langage...C'est bien joli d'apprendre de grands mots, mais il y a un moment pour les apprendre." —- Apprenant de nord

Nous devons nous engager à nous servir de moyens de communication efficaces. Utiliser un langage clair est un principe par lequel les programmes peuvent améliorer les moyens de communication entre les apprenants et le reste du programme. Un langage clair inclut la langue écrite et la langue parlée. Les programmes ne doivent pas seulement utiliser un langage clair dans leurs bulletins et publications, mais se

doivent aussi de faire utiliser un langage clair dans leurs circulaires et discussions par tous les groupes où se font les prises de décision.

En produisant de la documentation écrite en langage clair, cela aidera les apprenants à comprendre ce qui se passe dans le programme. Il faut également que les documents soient clairement présentés. Ceci comprend des aspects tels que l'utilisation d'une taille et d'un caractère qui soit facile d'accès aux apprenants. Le *Guide to Clear Writing and Literacy* de l'Ontario Literacy Coalition est un bon début comme guide car il traite des concepts de présentation et langage clairs.

Réseaux d'apprenants

"Dans certains programmes, vous ne pouvez pas parler à d'autres étudiants...vous pouvez seulement parler à votre tuteur-trice...Ils/Elles disent que vous vous immiscez." — Apprenante du sud

Quand nous parlons de réseaux d'apprenants, nous voulons dire par là toute structure qui permet aux apprenants d'avoir une intéraction entre eux. La plupart des apprenants pensaient que d'avoir l'occasion de créer des réseaux était à la fois nécessaire à leur implication, et un de ses avantages.

Les apprenants ont estimé que d'avoir l'occasion de créer des réseaux est une condition préalable à l'implication. En créant des réseaux de contacts, les apprenants ont la possibilité d'échanger des informations cruciales. Ceux-ci ont besoin de connaître les options reliées à leur implication, les avantages et les inconvénients, et ce qui est exigé d'eux. Alors que les apprenants peuvent éventuellement avoir accès à ces informations, par d'autres moyens tels qu'en parlant au personnel, en créant des réseaux de contacts avec d'autres apprenants, ceci leur permet d'entendre ces informations venant de gens en qui ils ont le plus confiance- leurs pairs.

Les réseaux ont un avantage social. On s'en sert comme soutien et feedback concernant des questions autres que celle de l'implication. Ceci inclut des questions reliées à l'alphabétisation (telles que les problèmes avec un-e tuteur-trice) et d'autres questions (telles que l'emploi).

Groupes d'apprenants

"Nous avons progressé depuis notre première rencontre." — Apprenant du nord

Un des genres les plus communs de réseaux d'apprenants est le groupe d'apprenants au sein d'un programme. Ces groupes font souvent parie, de façon formelle, de la structure de prises de décision du programme. Ces groupes ont deux buts en général. En plus d'apporter un soutien d'apprenant à apprenant, ils représentent tous les apprenants en servant comme comité du Conseil. D'autres programmes ont des groupes d'apprenants qui apportent principalement du soutien aux apprenants et organisent des événements sociaux. Peu importe le genre de groupe d'apprenants, un trait qu'ils ont en commun est d'avoir un taux d'échec très élévé.

Obstacle: les groupes d'apprenants perdent leur énergie

Bien des programmes avec lequels nous nous sommes mis en contact avaient essayé jusqu'à un certain point d'avoir un groupe d'apprenants. Après un bon début, de nombreux groupes se sont lentement détériorés. Ils ont souvent commencé de façon énergique avec une poignée d'apprenants enthousiastes dévoués à la tâche, mais quelque part, le but des apprenants de s'impliquer pleinement ne s'est jamais matérialisé. Après avoir épuisé l'énergie des apprenants/fondateurs-trices, bien des groupes ont cessé d'exister.

Surmonter l'obstacle: accroître l'autonomie des groupes d'apprenants

Un problème auquel bien des groupes d'apprenants doivent faire face est qu'on leur donne souvent une tâche ambitieuse, mais qu'on ne leur donne pas l'autonomie requise pour l'accomplir. Par exemple, il se peut qu'un groupe d'apprenants souhaite offrir une tribune aux apprenants pour qu'ils expriment leurs avis sur le programme, pourtant on peut exiger que le groupe se tourne vers le personnel pour chaque étape de la démarche. Une certaine autonomie au sein des programmes est nécessaire pour le groupe.

Technique: autonomie financière

L'autonomie financière est un domaine significatif qui apporterait aux groupes d'apprenants un peu d'indépendance. En ce moment, de nombreux groupes n'ont pas de budget séparé. Ceci veut dire que les apprenants ne peuvent pas prendre de décisions sans parler au personnel ou au Conseil. Dans la plupart des cas, l'indépendance financière n'exige pas de gros montants d'argent. Si les groupes d'apprenants avaient un budget de quelques centaines de dollars, ils seraient capables de prendre bon nombre de décisions de façon autonome qu'ils sont dans l'incapacité de prendre maintenant, telles que l'organisation de soirées ou de sorties.

Technique: un accès accru à l'information

On donne habituellement aux groupes d'apprenants la tâche de donner l'occasion à tous les apprenants du programme de s'impliquer. Cependant, les groupes d'apprenants se trouvent dans une situation de sans issue, car on leur refuse souvent l'accès à la liste des apprenants du programme. La raison que l'on cite d'habitude est que la liste est confidentielle. Il est évident que si le groupe d'apprenants a reçu le mandat d'impliquer les apprenants, mais si on lui interdit de se mettre en contact direct avec les apprenants, il est voué à l'échec. On donnera souvent aux groupes d'apprenants l'option de se mettre indirectement en contact avec les apprenants, par le biais d'affiches, d'articles présentés dans les bulletins ou par l'intermédiaire du personnel. Cependant, le plupart de ces méthodes ont un taux de réussite très bas, surtout les méthodes qui reposent sur l'imprimé. Il faut fournir aux groupes d'apprenants des listes où figurent les apprenants afin qu'ils puissent se mettre en contact direct.

Si un programme décide de fournir à son groupe d'apprenants une liste où figurent les apprenants, il se peut que le programme voit le besoin d'aborder la question de l'approche confidentielle. Un programme du sud de l'Ontario a résolu ce problème en demandant à tous les apprenants lorsqu'ils viennent pour la première fois s'ils ne voient pas d'inconvénient à ce que les autres personnes du programme se mettent en contact avec eux. (Voir: Approche Confidentielle)

"Cet aspect mettant l'emphase sur l'apprenant promet énormément...Sans les fonds, cet aspect repose sur le personnel dévoué et engagé à travailler beaucoup d'heures supplémentaires sans rémunération. Pour cette raison, l'avenir prometteur de l'implication de l'apprenant reste difficile à atteindre."[5]

Surmonter l'obstacle: soutien accru aux groupes d'apprenants

Le fait que les groupes d'apprenants ont besoin de plus d'autonomie ne veut pas dire que le personnel ne doit pas s'impliquer. Au contraire, un groupe d'apprenants autonome a besoin du soutien du personnel afin d'être indépendant.

---

[5]Gaber-Katz, 1991, p.16.

Technique: le personnel dévoue du temps pour soutenir le groupe d'apprenants

Il faut que les programmes comprennent qu'un groupe d'apprenants exige beaucoup de temps pour le personnel. Ce temps n'est pas exigé pour diriger le groupe, mais le soutenir. Soutenir un groupe d'apprenants peut, en fait, exiger plus de temps de la part du personnel que si ce dernier le dirigeait réellement. Bien des membres d'un groupe d'apprenants, y compris ceux qui ont contribué à le démarrer, n'ont peut-être pas l'expérience pour exécuter des tâches reliées à l'organisation. Au cours des premières étapes, le personnel a besoin d'être préparé à consacrer bien des heures à remplir son rôle de soutien. Au fur et à mesure que le groupe s'établit plus et acquiert de l'expérience, le personnel doit garder ses distances.

Technique: formation et "développement professionnel"

Pour bien des apprenants, l'implication à un groupe d'apprenants est peut-être leur première expérience de travail au sein d'une structure d'équipe où on prend des décisions. Il se peut que de nombreux apprenants aient peu d'expérience au niveau de l'organisation, de l'animation ou de la présidence des réunions. Il est bon que les apprenants apprennent graduellement mais cela prend du temps. Pour cette raison, un groupe d'apprenants peut vouloir éventuellement quelque formation et développement professionnel.

Il se peut que les apprenants ne sachent pas que la formation dans le domaine de l'organisation d'un groupe est à leur disposition. Le personnel a la capacité de partager certaines idées, mais les apprenants doivent décider que c'est quelque chose qu'ils veulent poursuivre. Ce développement professionnel peut provenir de quelqu'un au sein de l'organisation (tel qu'un apprenant ou un membre du personnel ayant l'expérience du travail dans un groupe) ou par quelqu'un en dehors de l'organisation. Un-e animateur-trice du programme a l'avantage de savoir ce qui arrive dans le groupe. Cependant, il se peut que quelqu'un de l'extérieur soit plus efficace.

Par exemple, les relations entre le personnel et le groupe peuvent être trop intimes. Peu importe qui est impliqué dans ce processus, cette personne devrait être consciente de la question d'alphabétisation et sensible aux besoins de l'apprenant.

Les conférences d'apprenants

"Vous pensez toujours que vous êtes le seul...Vous apprenez davantage quand vous allez aux conférences." — Apprenant du nord

Une forme beaucoup plus élargie des réseaux d'apprenants se développe aux conférences d'apprenants. Depuis ces quelques dernières années, les conférences d'apprenants sont organisées par les réseaux d'alphabétisation provinciaux. Bien des apprenants ont affirmé qu'assister à une conférence les avait influencés à s'impliquer.

Obstacle: peu de fonds pour les conférences d'apprenants

Les fonds destinés aux conférences d'apprenants sont au-dessus du contrôle direct des programmes individuels. Pour cette raison, les solutions à cet obstacle ne sont pas très concrètes.

Surmonter l'obstacle: défendre les conférences d'apprenants

En ce moment, ce sont les apprenants eux-mêmes qui soutiennent le plus la poursuite des conférences d'apprenants. Bien des programmes ont donné l'idée aux apprenants de s'impliquer par suite des conférences d'apprenants. Ces programmes pourraient partager leurs témoignages avec ceux ou celles qui pourvoient les fonds.

Technique: conférence faites maison

Les programmes pourraient avoir une mini-conférence régionale à laquelle les programmes des régions avoisinantes seraient invités à participer. En restant informels, il est possible de le faire avec des ressources financières minimes.

(Voir: Soutien)

Adopter des structures amicales pour les apprenants

Pendant les quelques dernières années, bien des programmes d'alphabétisation ont adopté l'idée d'avoir des apprenants dans différents groupes où on prend les décisions, surtout au Conseil administratif et aux comités du Conseil. De nos jours, c'est presque la norme d'avoir un ou deux apprenants au Conseil administratif. Puisque ces groupes représentent le niveau le plus élevé de prise de décision et qu'ils sont la base du pouvoir dans les programmes d'alphabétisation communautaires, ils sembleraient être la destination ultime des apprenants souhaitant s'impliquer dans la gestion de leurs programmes d'alphabétisation.

La majorité des programmes d'alphabétisation étaient d'accord sur le fait que les apprenants devraient êtres impliqués dans les groupes où les décisions sont prises et les processus. Pourtant, bien des membres du personnel ont peur que de 'coller un apprenant au Conseil' sans changer d'abord sa structure ait pour conséquence une représentation purement symbolique. D'autres ont peur que ceci puisse devenir une expérience humaine dangereuse si les aprenants ne réussissent pas à répondre aux attentes des membres non-apprenants. Ce ne sont pas tous les programmes qui s'accordent à dire que d'avoir des apprenants aux Conseils Administratifs et aux comités est un changement positif pour les apprenants. Comme a dit un membre du personnel: *"Pourquoi imposer des structures, que nous-mêmes n'aimons pas, aux apprenants?"*

Heureusement, un bon nombre des membres du Conseil et du personnel se rendent compte que les structures traditionnelles ne sont amicales envers personne; elles sont inutilement complexes, techniques, et formelles. Bien des signes à travers l'Ontario indiquent que les programmes d'alphabétisation commencent à restructurer leurs groupes où les décisions sont prises de sorte qu'ils seront accessibles à tous les groupes de la communauté.

"Nous ne considérons pas qu'être membre d'un Conseil est amusant, ou donne les pleins pouvoirs ou a une grande valeur." — Personnel de l'est de l'Ontario

Obstacle: structures formelles

Les programmes communautaires à but non lucratif ont adopté une structure d'organisation qui rappelle le monde des corporations. Les règles formalisées et les arrêtés, le jargon technique, et un code de conduite strict font partie de cette culture. Les structures de pouvoir hiérarchique que l'on trouve au sein des corporations ont été par conséquent implantées dans la communauté d'alphabétisation. Le manque d'harmonie entre la structure organisationnelle et la philosophie du programme est devenu évident dans la communauté d'alphabétisation alors qu'on 'balance' les apprenants, qui n'ont pas l'expérience de ces structures de pouvoir venant d'en haut, dans les Conseils et comités. Bien que la plupart des apprenants à qui nous avons parlé ne soient pas sûrs de ce qu'était un Conseil administratif, ceux qui le savaient l'ont décrit comme une entité effrayante ou inquiétante. Le sentiment général parmi les apprenants était qu'ils ne pouvaient peut-être pas faire partie d'un Conseil ou d'un comité parce qu'ils ne comprendraient pas le langage.

"Le format [d'une réunion] est inégal. Les réunions formelles ne font pas partie de la réalité des apprenants." — Personnel de l'est de l'Ontario

Surmonter l'obstacle: rendre les structures moins formelles

Si les Conseils et les comités ont l'intention d'être accessibles à tous les apprenants, ils doivent refaire leur structure. Ceci veut dire que "Règles de Conduit de Robert" sont au rancard! Il faut remplacer le jargon et la terminologie complexe, et techniques par un langage clair – à la fois écrit et oral. En d'autres mots, les réunions se doivent de devenir informelles. Quand on a demandé aux membres du Conseil d'un programme du centre de l'Ontario ce qui fait bien marcher leur Conseil, ils ont attribué

leur succès à une structure très informelle: *"On ne peut devenir moins formels [que nous ne le sommes déjà]."*

Un Conseil administratif autoritaire peut être préjudiciable au personnel et aux apprenants. Il fut un temps où dans l'histoire d'un programme de l'est de l'Ontario, le personnel aurait été horrifié de demander aux apprenants de faire partie de leur Conseil "paternaliste et bureaucratique". Cela aurait été préjudiciable et n'aurait pas aidé les apprenants. Afin de protéger le programme, on a institué un médiateur/ une médiatrice. Par contraste, l'approche informelle qu'utilise le Conseil d'un programme de l'est de l'Ontario le rend accessible et réceptif aux besoins des apprenants et du personnel:

> *"Le Conseil n'est pas strict. Les membres sont un groupe de gens qui se rencontrent. Leur but est de guider le personnel et d'animer les projets. Ils jouent un rôle de soutien et non de direction."* — *Personnel de l'est de l'Ontario*

Obstacle: un Conseil homogène

Un Conseil administratif comprend traditionnellement l'élite de notre société, les professionnels bien éduqués. Ces gens sont en général à l'aise avec une structure formelle. Des programmes communautaires à but non lucratif se sont récemment rendu compte des avantages d'avoir des membres de leur groupe de clients faisant partie du Conseil et des comités du Conseil. Cependant, bien de ces clients ne sont pas à l'aise dans cet environnement et pourraient se sentir aliénés du groupe. De même, parce qu'ils n'ont pas eu l'expérience d'un monde sans la parole écrite, il se peut que les professionnels de classe moyenne trouvent plus difficile de comprendre et d'être sensibles aux besoins du groupe de clients.

Surmonter l'obstacle: représentation égale des groupes au Conseil

"Quand nous recrutons pour le Conseil, nous essayons de nous diriger vers différents groupes." — Personnel du centre de l'Ontario

Votre programme d'alphabétisation en tirera avantage d'avoir des membres du Conseil qui représentent une variété d'expériences (niveau d'aptitude, professions, race, classe socio-économique, sexe, etc.). Cela garantira que les voix des clients seront entendues au plus haut niveau des prises de décision. Ceci ouvrira aussi les portes aux apprenants qui se sentent menacés par des personnes qu'ils perçoivent comme étant 'mieux' qu'eux.

Obstacle: les réunions du Conseil

Même les Conseils organisés de façon informelle s'oublient parfois durant les réunions du Conseil. Prenons une situation courante: il y a une douzaine de questions à l'ordre du jour, un nombre d'entre elles ont rapport à des problèmes financiers, et il se fait tard. Dans la précipitation pour terminer le travail, les membres du Conseil peuvent donner l'allure de la réunion, retomber dans un langage pas clair et passer des relevés de budget complexes autour de la table. Les gens deviennent déconcertés, mais le temps est inadéquat pour clarifier ces questions. Le résultat est que les décisions sont prises seulement par les membres qui ont suivi la discussion; le reste devient alors "des moutons de Panurge".

Surmonter l'obstacle: sensibilité envers les autres

"Si cela demande trois heures, on met trois heures, si c'est quatre heures, on met quatres heures." — Apprenante/membre du Conseil du nord

Etre conscients des autres et sensible envers eux dans une réunion est essentielle à une bonne communication. Un programme du sud de l'Ontario a proposé une technique assurant que tout le monde comprend les points d'une réunion. Nous l'appelerons la technique de la cloche-sur-la-table. Tous les membres du Conseil ou du comité sont responsables d'observer le langage du corps des autres membres. S'ils remarquent que quelqu'un a l'air déconcerté ou perdu, ils doivent faire sonner la cloche. Pour éviter tout embarras, on ne montre pas du doigt la personne qui paraît déconcertée. Une fois que la cloche a sonné, l'idée est réitérée et clarifiée. Essayez cette technique à votre prochaine réunion.

"Je veux m'impliquer au Conseil, mais comment le faire si vous ne savez pas ce qu'est un Conseil, quand il se réunit, et ce qu'il fait." — Apprenant du nord

Obstacle: des attentes pas claires au niveau du rôle

Les apprenants manquent souvent d'informations sur les groupes où les décisions sont prises. Bien des apprenants ne considèrent jamais faire partie d'un Conseil ou d'un comité parce qu'ils n'ont aucune idée quant à ce que font ces corps, ou comment s'y intégrer. Dans certains cas, les apprenants foncent tête la première et deviennent membres du Conseil parce que le personnel leur a demandé. Quand les apprenants font partie d'un Conseil ou d'un comité sans avoir de notions claires quant à leur rôle et leurs tâches, ils ne peuvent être des membres efficaces. Ceci peut avoir comme conséquence un apprenant qui assiste simplement aux réunions.

Surmonter l'obstacle: préciser les rôles et les tâches

Donner des précisions quant aux rôles et aux tâches qui sont exigés d'un membre d'un Conseil ou d'un comité, aideront les apprenants à prendre des décisions judicieuses. Clarifier les attentes peut aussi dissiper quelques-uns des mythes entourant le travail des membres du Conseil et donc, le faire paraître moins inquiétant.

Par nos discussions avec des programmes d'alphabétisation à travers l'Ontario, nous avons découvert plusieurs techniques pour aider les apprenants à clarifier ce que les Conseils et les comités attendront d'eux.

Technique: laisser les apprenant observer et faire l'expérience du Conseil

Organisez une réunion du Conseil spéciale où vous invitez les apprenants à y assister et à observer le processus. Afin d'attirer l'attention d'autant d'apprenants que possible, vous pourriez mettre à l'affiche des soirées d'observation comme événements spéciaux.

Même si on demande aux apprenants de passer à une réunion du Conseil pour voir ce qu'il en est, il est possible que quelques-uns d'entre eux profitent de l'occasion pour y assister. Il est peut-être plus efficace de déplacer le Conseil plutôt que les apprenants. Un exemple est de tenir les réunions à un endroit où de nombreux apprenants seront présents, tel que le hall du programme et à une

heure où les apprenants passeront bientôt pour étudier. Le but serait pour les apprenants d'observer que le Conseil n'est pas intimidant et qu'ils ont les aptitudes nécessaires. Cette méthode ne doit pas seulement marcher par osmose. Le Conseil peut faire une pause-café en même temps que les apprenants ou quelqu'un du Conseil qui connaît les apprenants pourrait les présenter aux autres membres du Conseil. Un avantage supplémentaire à cette méthode est que le Conseil aurait des contacts accrus avec le rythme du programme et rencontrerait des apprenants qu'ils ne rencontreraient jamais.

Technique: l'apprenant/ membres du Conseil partagent des expériences avec les autres apprenants

La présence d'apprenants au Conseil qui parlent de façon informelle de leurs expériences aux autres apprenants pourrait aider à "démystifier" le Conseil. Votre comité d'apprenants, par exemple, pourrait organiser un événement spécial quand les apprenants au Conseil partagent leurs expériences.

Technique: présenter par écrit les lignes directrices pour les postes du Conseil/ du comité

Un programme du sud de l'Ontario, dont le Conseil utilise une présidence alternante, a écrit en langage clair les lignes directrices pour ce poste. Celles-ci précisent les tâches et les rôles que le président-la présidente doit s'attendre à exécuter de sorte qu'il y a cohérence. Le poste à la présidence alternante présente un autre avantage pour le Conseil. Cela permet à chaque membre du Conseil d'avoir l'expérience d'accomplir ces tâches en créant ainsi un sentiment d'égalité parmi les membres.

Obstacle: Conseil/Comités ne voulant pas d'apprenants comme membres

Cet obstacle s'illustre mieux par une histoire d'un programme du centre de l'Ontario. On a décrit le Conseil de ce programme en termes d'autorité

et de hiérarchie. Cependant, le/la coordonnateur-trice a convaincu les membres d'avoir un apprenant au Conseil. La personne qui est devenue le premier apprenant à ce Conseil possédait un niveau avancé de lecture et d'écriture. Cette personne est restée au Conseil pendant un an, période pendant laquelle le Conseil a été très impatient et hostile envers elle. Au lieu de se restructurer eux-mêmes afin d'incorporer cet(te) apprenant, le Conseil a utilisé un langage complexe et a suivi les "Règles de conduite de Robert" au pied de la lettre. Par la suite, l'apprenant a commencé à manquer aux réunions et le/la coordonnateur-trice a senti que son amour propre en souffrait. Quand elle a fini par ne plus venir aux réunions, la réaction du Conseil a été: *"Bien, elle ne pouvait pas suivre de toute façon!"*

Surmonter l'obstacle: soutenir le développement de l'apprenant et devenir pro-actif

> *«En premier, j'ai pensé "Pourquoi moi, pourquoi le Conseil m'a-t-il choisi?", mais ensuite je me suis rendu compte qu'ils devaient penser que j'étais capable de m'en occuper.» — Apprenant du centre de l'Ontario*

"Les apprenants ne savent pas qu'ils peuvent s'impliquer. Si vous leur demandez, ils le feront." — Apprenant du centre de l'Ontario

De tous les obstacles, il est probable que celui-ci est le plus difficile à surmonter. Cela exige du Conseil de se développer autour de l'implication de l'apprenant — en commençant par sensibiliser les membres du Conseil aux besoins des apprenants, jusqu'à appuyer la présence des apprenants au Conseil et en devenant finalement pro-actif en ayant en fait des apprenants qui font partie de ces corps. Il faut que les membres du Conseil deviennent pro-actifs et prennent l'initiative de demander aux apprenants de faire partie du Conseil et des comités. Les apprenants à qui on a demandé d'être membres de leur Conseil ou de leurs comité ont connu un sentiment de fierté. Etre choisi pour faire partie d'un corps où on prend des décisions importantes a aussi augmenté leur amour propre.

> *"Je suis sûre que si on demandait à tout le monde présent ici de voir une réunion du Conseil, ils voudraient y venir." — Apprenante du centre de l'Ontario*

Références

Balmuth, M. (1987). *Essential characteristics of effective literacy programs: A review and analysis of the research*. Albany: Adult Beginning Reading Project, New York State Education Department.

Gaber-Katz, E. & Watson, G. (1991). *The land that we dream of: A participatory study of community-based literacy*. Toronto: OISE Press.

Jurmo, P. (1989). The case for participatory literacy education. In A. Fingeret & P. Jurmo (Eds.), *Participatory Literacy Education*. New Directions for Continuing Education. Number 42. San Franciso: Jossey-Bass. 17-28.

Jurmo, P. (1989). Instructional and management: Where participatory theory is put into practice. In A. Fingeret & P. Jurmo (Eds.), *Participatory Literacy Education*. New Directions for Continuing Education. Number 42. San Franciso: Jossey-Bass. 29-34.

Lerche, R. (1985). *Effective Literacy Programs: A practitioner's guide*. New York: Cambridge Book Company.

Mayer, S. (1984). *Guidelines for Effective Literacy Programs*. Minneapolis: B. Dalton.

Autre références sur l'implication de l'apprenant

OLC Learners Committee. (1991). *From Energy to Action: Learner Involvement in Literacy.* Toronto: Ontario Literacy Coalition.

Alternative Learning Styles and Outlooks. (1991). *Learner Involvement in the Literacy Movement.* Ottawa: ALSO.
Pour obtenir des copies et une cassette, contactez:

ALSO
18 Louisa Street
Ottawa, Ont
K1R 6Y6
613-233-8660

Plusieurs articles sur l'implication de l'apprenant dans Draper, J., et al. (1991). *Issues in Adult Literacy and Basic Education: Canada.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Fretz, B. *Involvement and advocacy: The process of identifying obstacles and creating changes.* 227-236.

Goldgrab, S. *Active student participation.* 216-223.

Norton, M. *Sharing power and authority: Student control in a community-based program.* 208-214.

Appendice — Méthodologie

A qui avons-nous parlé?

Bien que les programmes d'alphabétisation des collèges et des conseils d'éducation affrontent aussi résolument la question de l'implication de l'apprenant, notre recherche s'est surtout concentrée sur les programmes d'alphabétisation dans le cadre des communautés de l'Ontario. La portée à l'échelle de la province de ce projet de recherche voulait dire que l'on devait représenter la diversité linguistique et régionale. Donc des programmes d'alphabétisation en langue anglaise, française, et autochtone ont été contactés dans chaque région de la province: le nord, l'est, le sud, et le centre de l'Ontario.

Comment avons-nous recueilli les informations?

Nous avons recueilli nos données en utilisant deux instruments: une enquête sous forme de questionnaire et des entrevues (de personne à personne et en groupe).

L'enquête

Un questionnaire a été envoyé au personnel et aux conseils de 150 programmes d'alphabétisation. Le but du questionnaire était de présenter à un niveau superficiel, quelques-unes des questions et d'obtenir des programmes un composite d'idées et d'activités qu'ils poursuivaient. Au cours de cette première phase, nous souhaitions avoir un instantané de la situation actuelle entourant l' implication de l'apprenant en Ontario. Afin de recueillir des données quantitatives, et de faire remplir le questionnaire aussi rapidement que possible pour les programmes, on a choisi des questions où il fallait cocher par rapport à une variété de questions aux réponses ouvertes. L'enquête nous a aussi permis d'identifier les programmes qui s'intéressaient à participer davantage à des entrevues approfondies.

Le taux de réponse à l'enquête s'est avéré exceptionnellement élevé: 50 enquêtes du personnel (30%) et 30 enquêtes des conseils (20%) ont été renvoyées.

Entrevues: données qualitatives

Voyages de l'équipe de recherche sur l'implication de l'apprenant

BEST COPY AVAILABLE

Le but des entrevues était double: nous souhaitions faire des recherches approfondies sur les questions soulevées dans le questionnaire, et nous avons jugé que de parler aux apprenants de façon informelle "sur leur propre terrain" créerait une atmosphère plus détendue, en nous donnant l'occasion de rencontrer plus d'apprenants. Pour cette raison, on a préféré des face-à-face avec les apprenants contre des entretiens au téléphone. Les entrevues nous ont permis d'apprendre comment les gens percevaient et ressentaient l'implication de l'apprenant. Les données qualitatives que nous avons recueillies au cours des entrevues étaient essentielles à cette recherche étant donné que l'implication de l'apprenant dans la gestion de programme s'avère une question émotionnelle et lourde de responsabilités pour un bon nombre de programmes.

Seize programmes d'alphabétisation dans le cadre des communautés ont été visités entre août et décembre 1991. Ce nombre représente approximativement 20% de ceux qui ont répondu à l'enquête. De ces seize programmes, sept se situaient dans le nord de l'Ontario. Cette mise en valeur du nord se justifie par notre désir de représenter les programmes français et autochtones dans ce projet de recherche et de faire exprimer une région qui est souvent ignorée dans le sud. En plus, le renvoi des questionnaires de programmes du nord a atteint un haut pourcentage. Des sept programmes du nord que nous avons visités, trois étaient français et un était autochtone. Les visites à l'est de l'Ontario incluaient trois programmes anglais et la région centre-sud (y compris Toronto) incluaient six programmes anglais.

Comité consultatif

Afin de nous aider à prendre des décisions au sujet de ce projet de recherche, Core Literacy a formé un comité consultatif ad hoc sur l'implication de l'apprenant. En raison de la nature du projet, il était obligatoire que la voix de l'apprenant soit bien représentée — 50% des membres du comité sont des apprenants. Le comité a été actif dans toutes les phases de ce projet y compris la révision et la publication de ce document. Un membre apprenant de notre comité qui vient de Sudbury s'est joint aux chercheurs durant leurs visites dans les

programmes du nord. Elle a agi comme traductrice et s'est aussi mise en contact avec d'autres apprenants de sa région.

Limites

L'enquête

Les apprenants n'ont pas été inclus dans l'enquête. Nous nous sommes décidés contre l'envoi d'un questionnaire aux apprenants pour deux raisons. Premièrement, nous avons jugé qu'un long document écrit ne peut être approprié pour bien des apprenants, surtout s'ils n'ont pas été exposés au style d'un questionnaire. Deuxièmement, puisque nous n'avions pas de liste de noms et adresses des apprenants, nous aurions dû compter sur le personnel du programme pour distribuer le questionnaire. Le choix de questions en cochant des cases contre des questions à débattre pourrait être considéré comme une limite au questionnaire. Par leur nature, cocher des cases amène vraiment celui/celle qui répond à répondre à la question d'une façon particulière. Cependant, dû à la contrainte du temps de la part du personnel qui fait des heures supplémentaires dans les programmes, nous avons décidé que la facilité à remplir des cases contre l'écriture de courts commentaires serait préférable. La ligne du bas devait recevoir le plus haut taux de retour possible.

Les entrevues

Nous avions espéré avoir directement accès auprès des apprenants sans l'aide du personnel de programme. Nous avons jugé que les apprenants que l'on contactait indépendamment de leur programme nous donneraient un échantillonnage plus représentatif. En essayant de faire ceci, nous nous sommes mis en contact avec le comité des apprenants de l'OLC qui a appuyé notre projet et a offert l'aide de ses représentants régionaux en trouvant pour nous les apprenants intéressés. En plus, on a envoyé une annonce écrite aux membres apprenants de l'OLC leur demandant de se mettre en contact soit avec leur représentant régional de l'OLC ou les chercheurs du projet Core Literacy en apportant leurs idées. Malheureusement, cette stratégie n'a pas porté ses fruits.

Bien que le but des entrevues fût de rencontrer autant d'apprenants que possible, dans la plupart des endroits où elles ont eu lieu, le contact avec les apprenants était habituellement limité à quelques-uns qui étaient impliqués dans leurs programmes. A plusieurs occasions aucun apprenant n'est venu même si nous comptions les rencontrer. Les membres du personnel ont fait part de leurs difficultés pour que les apprenants nous parlent: ceux-ci se sont souvent sentis menacés par les gens qu'ils ne connaissent pas, ou ils avaient peur de ne pas être capables de répondre à nos questions.